



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA

**A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS: DIVERGÊNCIA E CONVERGÊNCIA COM A
LÍNGUA PORTUGUESA**

**João Pessoa
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA

**A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS: DIVERGÊNCIA E CONVERGÊNCIA COM A
LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

**João Pessoa
2009**

S725c Sousa, Wilma Pastor de Andrade
A construção da argumentação na língua brasileira de
sinais: divergência e convergência com a língua portuguesa /
Wilma Pastor de Andrade Sousa.- João Pessoa, 2009.
167f. : il.
Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria
Tese (Doutorado) – UFPB/PROLING
1. Linguística interacional. 2. Língua Brasileira de Sinais
(LIBRAS). 3. Linguagem não verbal. 4. Surdez.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA

**A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS: DIVERGÊNCIA E CONVERGÊNCIA
COM A LÍNGUA PORTUGUESA**

BANCA EXAMINADORA



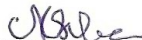
Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria

Orientadora - UFPB



Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti

UNICAP



Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva

UFRN



Profa. Dra. Maria de Fátima Melo

UFPB



Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

UFPB

**JOÃO PESSOA
2009**

Para meus filhos, Ellison e Yuri, por me ensinarem
a exercitar, diariamente, o amor incondicional.

Para meu pai, Antonio Pereira (*in memoriam*), por me apresentar o verdadeiro caminho da sabedoria, pelas lições constantes de simplicidade assim como pelo incentivo durante a elaboração do projeto desta pesquisa, período em que estava gravemente enfermo. Com certeza, hoje ele diria sorridente: “Parabéns, minha caçula!”

Para minha mãe, Amália Pastor, que, apesar dos lapsos de memória, nos últimos meses, cultivou em mim o desejo de concluir mais esta etapa.

Para Carlos, o grande amor da minha vida, pela
cumplicidade em cada passo dado nos últimos 25
anos.

Para o meu avô materno, João Pastor (*in memoriam*), por despertar em mim o prazer pela leitura mediante os muitos livros que me ofertou.

AGRADECIMENTOS

A todos que percorreram comigo esta trajetória de descobertas, colaborando, assim, com este trabalho.

A Deus, autor da minha vida, por permitir a realização deste sonho.

À professora Dra. Evangelina Faria, pela paciência, apoio e confiança dispensados durante esses anos de parceria, fazendo-me acreditar na consolidação deste trabalho desde o primeiro encontro.

À professora Dra. Marianne Cavalcante, pelas aulas maravilhosas e pelas pertinentes contribuições a este trabalho durante a banca de qualificação.

Ao Nuparg, pelas profundas discussões sobre as teorias de argumentação e pela calorosa torcida.

À professora Dra. Selma Leitão, por ter me “adotado” em seu grupo de pesquisa e pelos valiosos ensinamentos sobre argumentação.

Aos professores de surdos da escola campo desta pesquisa, especialmente à professora Jeane, pelas intervenções preciosas durante as aulas.

Às crianças e aos adolescentes surdos que participaram desta pesquisa e seus familiares, que travam constante luta em prol do direito à educação com qualidade.

Ao intérprete de LIBRAS Marcos Paulo, pela disponibilidade e empenho demonstrados durante todo o percurso deste trabalho.

Às professoras de LIBRAS Darlene e Lindilene, pela assessoria constante, pelo apoio e pela amizade.

À FACHO, pelo incentivo depositado dia após dia.

A Ana Paula Ferreira, grande amiga e parceira nesta caminhada, pela escuta atenta, pelo acolhimento em sua casa e, sobretudo, pela interlocução acerca da argumentação.

À amiga Waléria Ferreira, pelas palavras de incentivo sempre que desanimava.

Às amigas Janaína e Renata, pela disponibilidade em me ouvir sempre.

Aos amigos Ana Cláudia Gonçalves, Hilton e Dani, pela credibilidade em tudo que me proponho fazer.

A Maria Luiza e Vera, pela incansável torcida.

A todos os colegas de trabalho da FACHO e do CEJA-Waldemar de Oliveira, pelo incentivo na continuidade deste trabalho.

Aos meus irmãos, Nenê, Nininha, Zequinha, Dirce e Berenice, pelo apoio incondicional e por não permitirem que eu estudasse durante minhas estadas em Lajedo.

Aos meus sobrinhos Bira, Lé, Bartira, Ponã, Fabinho, Daina, Dayse, Robson, Mandinha, Céa, Dinho e Nini, pela “torcida organizada”.

Ao professor Dr. Dermeval da Hora e a todos os que fazem o Proling, pela atenção e pela gentileza dispensadas.

RESUMO

Com esta pesquisa, nosso objetivo geral é explicitar como se processa a construção da argumentação na língua brasileira de sinais (LIBRAS), baseada em um *corpus* constituído por 12 filmagens em vídeo, das quais selecionamos quatro episódios para análise. Deles participaram 10 sujeitos surdos, crianças e adolescentes, regularmente matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, em uma escola da rede pública estadual, na cidade de Recife, PE, com idades entre 04 e 14 anos e um tempo médio de cinco anos de aquisição da LIBRAS. Partimos, então, das hipóteses de que a argumentação na LIBRAS se dá em consonância com a aquisição de outros movimentos discursivos e se constrói mediante estratégias também baseadas na linguagem não verbal, com ênfase na proxêmica e na cinésica. O respaldo teórico para nossa investigação combina propostas da psicologia cognitiva e da linguística interacional, uma vez que ambas privilegiam aspectos socio-históricos e dialógicos no trato da linguagem. A análise apontou para o fato de que a argumentação na LIBRAS surge em consonância a outros movimentos discursivos de retomada e deslocamento – atividade argumentativa frequentemente marcada, por excelência, pelo movimento da proxêmica, além das alterações na velocidade do movimento, da amplitude na expressão corporal e facial e da tensão na mão, empregados pelos falantes da LIBRAS como estratégias próprias dessa língua durante a argumentação, em razão da sua natureza espaço-visual. Os resultados demonstram que argumentação emerge na LIBRAS, tal como ocorre nas línguas orais.

Palavras-chave: Argumentação. LIBRAS. Surdez. Movimentos discursivos. Linguagem não verbal.

ABSTRACT

With this research, our general objective is to make explicit how the argumentation construction in the Brazilian sign language (LIBRAS) is processed, based on a *corpus* comprising 12 video filmings, from which we selected four episodes to analysis. Ten deaf subjects took part in these, children and adolescents, regularly enrolled in the first series of elementary and secondary school in a certain public school of the state network in the city of Recife, PE, ranging from 04 to 14 years of age and an average time of five years of LIBRAS acquisition. We started out, so, from the hypotheses that the argumentation in LIBRAS happens in consonance with the acquisition of other discursive movements and it is built by means of strategies also based on non-verbal language with emphasis on proxemics and kinesics. The theoretical support to our investigation associates propositions of cognitive psychology and interactive linguistics, since both privilege dialogical and socio-historical aspects as for the treatment of the language. The analysis pointed out the fact that the argumentation in LIBRAS appears in consonance with other discursive movements of resuming and topic switching – argumentative activities frequently marked, par excellence, by the proxemics movement, besides by alterations in movement speed, body expression and facial extent and hand tension, used by LIBRAS speakers as strategies typical of this language during the argumentation, because of its space-visual nature. The results point out the fact that the argumentation emerges, in LIBRAS, just as it occurs in oral languages.

Key words: Argumentation. LIBRAS. Deafness. Discursive movements. Non-verbal language.

RÉSUMÉ

Notre objectif général dans cette recherche a pour but d'explicitier la façon dont on construit l'argumentation dans la langue des signes brésilienne (LIBRAS) basée sur un *corpus* constitué par 12 filmages en video parmi lesquels nous avons choisi quatre épisodes pour analyse; 10 sujets y ont participé: des sourds, des enfants et des adolescents régulièrement inscrits aux premières séries de l'enseignement fondamental dans une école déterminée, du reseau publique étatique de la ville de Recife, Pernambouc, entre quatre et 14 ans et un temps moyen de cinq ans d'acquisition de la LIBRAS. Nous sommes partis de l'hypothèse que l'argumentation dans la LIBRAS se fait en accord avec d'autres mouvements discursifs et se construit par l'intermédiaire de stratégies fondées aussi sur le langage non verbal avec emphase sur la proxémique et kinésique . Le support théorique de notre recherche est en conformité avec des propositions de la psychologie cognitive et de la linguistique interactionnelle, vu que l'une et l'autre privilégient des aspects sociohistoriques et dialogiques dans l'usage du langage. L'analyse nous montre que l'argumentation dans la LIBRAS est en accord avec d'autres mouvements discursifs de reprise et déplacement – activité argumentative fréquemment marquée, surtout, par le mouvement de la proxémique - en plus des changements dans la vitesse du mouvement, de l'ampleur de l'expresssion corporelle et faciale et de la tension de la main,.employés par les parlants de la LIBRAS comme stratégies propres de ce langage pendant l'argumentation, en raison de sa nature espace-visuelle. Les résultats nous montre que l'argumentation émerge dans la LIBRAS telle quelle dans les langues orales.

Mots-clés: Argumentation. LIBRAS. Surdité. Mouvements discursifs. Langage non verbal.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

- FIGURA 1** – Exemplo do sinal ÁRVORE na LIBRAS e na LSC..... 71
- FIGURA 2** – Os parâmetros fonológicos da LIBRAS..... 73
- FIGURA 3** – Exemplo de um par mínimo na LIBRAS que se opõe quanto ao movimento..... 74
- FIGURA 4** – Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação 76
- FIGURA 5** – Exemplo de um sinal formado por derivação na LIBRAS..... 78
- FIGURA 6** – Exemplo de um sinal formado por composição na LIBRAS..... 78
- FIGURA 7** – Exemplos de formas pronominais com referentes presentes na LIBRAS..... 79
- FIGURA 8** – Exemplos de formas pronominais usadas com referentes ausentes na LIBRAS..... 79
- FIGURA 9** – Exemplo de um sinal polissêmico na LIBRAS..... 82

QUADROS

- QUADRO 1** – Categorias do parâmetro movimento na LIBRAS..... 75
- QUADRO 2** – Demonstrativo com a faixa etária dos participantes e o tempo de uso da LIBRAS..... 91
- QUADRO 3** – Comparativo entre a LIBRAS e a língua portuguesa (LP) acerca dos pontos convergentes e divergentes durante a argumentação 142

SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO DE SINAIS

(FELIPE, 2001; SOUSA, 2006)

A transcrição dos enunciados em sinais foi registrada com as palavras correspondentes em língua portuguesa, na sequência enunciada, com verbos no infinitivo. Essa forma de notação, que não é tradução, justifica-se pelas peculiaridades das regras de construção da LIBRAS. Em virtude da inexistência na LIBRAS de desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (singular e plural), os itens lexicais da língua portuguesa que têm a marca de gênero foram terminados com o símbolo @ e os que têm a marca de plural foram representados por uma cruz (+) no lado direito do sinal. Fizemos a indicação de ações e de recursos expressivos em anotação convencional, porém as demais transcrições, de acordo com a seguinte forma de notação:

(.) – pausa existente na fala;

: – alongamento da vogal;

(()) – comentário do analista acerca de dados do contexto;

() – esclarecimento de ocorrências de expressão facial e movimentos corporais concomitantes aos enunciados;

Caixa alta – registro dos sinais em LIBRAS;

Caixa baixa, itálico – fala e vocalização;

Registro em linhas separadas – ocorrência simultânea de sinais e fala;

Turnos de fala – letra T (caixa alta) e número correspondente ao turno entre parênteses;

Letras separadas por hífen – palavra soletrada com o alfabeto datilológico;

Palavras separadas por hífen – dois ou mais itens lexicais da língua portuguesa representados por um sinal na LIBRAS.

Para a análise dos dados, utilizamos a seguinte legenda:

PV – ponto de vista;

J – justificativa;

CA – contra-argumento, contra-argumentação e contra-argumentar;

A – argumento = PV + J;

R – resposta.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVAS TEÓRICAS	19
1 VISÃO PANORÂMICA ACERCA DA ARGUMENTAÇÃO	19
1.1 Resumo histórico da argumentação.....	19
1.1.1 A argumentação cotidiana na linguagem infantil.....	26
2 SURDEZ, PENSAMENTO E LINGUAGEM	32
2.1 Implicações da surdez na aquisição da linguagem oral	32
2.2 A criança surda: pensamento e linguagem na perspectiva vygotskiana.....	35
2.2.1 A construção do sentido pela criança surda.....	40
2.2.2 A quebra de um paradigma na relação entre pensamento e construção do sentido pela criança surda	46
2.3 Visão bakhtiniana da linguagem.....	52
2.4 A atividade discursiva em François.....	56
3 A LINGUAGEM NÃO VERBAL	60
3.1 A linguagem não verbal na comunicação humana.....	60
3.2 Características da linguagem não verbal.....	62
3.3 O papel do gesto e da entonação no processo dialógico.....	65
4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	68
4.1 Libras como língua natural: características e singularidades linguísticas..	68
4.2 Visão panorâmica da estrutura linguística da LIBRAS.....	72
4.2.1 Nível fonológico.....	72
4.2.2 Nível morfológico.....	77
4.2.3 Nível sintático.....	80
4.2.4 Nível semântico-pragmático.....	81
4.3 Aquisição da LIBRAS por crianças surdas.....	83

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	90
5. MÉTODO.....	90
5.1 Desenho do estudo.....	90
5.2 Procedimentos para a construção dos dados.....	93
5.3 Procedimentos para a análise dos dados.....	93
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	154
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	154
ANEXOS.....	156
ANEXO A – Certidão de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa.....	156
ANEXO B – Transcrições dos recortes videografados constituintes do <i>corpus</i> ...	157
ANEXO C – Alfabeto manual.....	165
ANEXO D – As 46 configurações de mão da LIBRAS.....	166
ANEXO E – As 63 configurações de mão da LIBRAS.....	167

INTRODUÇÃO

O ser humano é dotado de motivação cotidiana para justificar as constantes interações ocorrentes nos diversos meios sociais de que faz parte. De início, na família; posteriormente, na escola, desde a mais tenra idade, a criança já usa a argumentação para defender seus desejos e vontades, no sentido de convencer o outro.

A argumentação infantil tem sido objeto de estudo de várias pesquisas, dentre as quais destacamos os trabalhos de Santos (1996), Faria (2002) e Ferreira (2005). Neles encontramos dados que mostram a presença de estratégias argumentativas na linguagem infantil, no dia a dia das crianças observadas, tanto nas interações com adultos quanto nas interações com seus pares, em diversos contextos sociais. Entretanto, as pesquisas voltadas para a tônica argumentativa têm sido predominantemente com ouvintes e mostram que as crianças fazem uso constante de diversos recursos para defender suas ideias. Um dos recursos é o uso de conectivos nas justificativas e refutações.

Assim, considerando que os surdos falantes¹ da língua brasileira de sinais (LIBRAS) pouco empregam os conectivos durante suas condutas dialógicas, surgiu-nos o desejo deste estudo: primeiro, para compreender o processo da argumentação na LIBRAS; segundo, para desenvolver estratégias de crescimento dessa habilidade na LIBRAS e mostrar suas convergências e divergências com a língua portuguesa.

Acreditamos que a escola não deve esperar a criança completar determinada idade para estimulá-la ou ensiná-la a argumentar, já que, de costume, se ensina de forma desvinculada e em ordem hierárquica: descrição, narração, dissertação ou argumentação como se fossem desarticulados. A propósito, Sousa (2006) observou em crianças surdas, na faixa etária de quatro e cinco anos, que a argumentação não ocorre em um momento estanque. Percebeu, ainda, que, nos movimentos discursivos², *retomadas e descolamentos*, há presença de justificativas as quais ocorrem de forma sistemática, como se fossem um espiral, articuladas a

¹ Usamos o termo “falante”, neste trabalho, em sentido amplo, logo, refere-se aos utentes de uma língua independente da modalidade, seja oral ou de sinais.

² Adotamos neste trabalho o conceito de movimentos discursivos à luz da teoria dos encadeamentos discursivos proposta por François (1996).

outros movimentos discursivos, tais como modificações, continuidades, explicações, refutações, dentre outros.

A partir do estudo de Sousa (2006), surgiu-nos o interesse em pesquisar a construção da argumentação na LIBRAS, por se tratar de um campo de estudo pouco investigado. Muito já se sabe sobre a argumentação, porém, quanto a tal processo na LIBRAS, as pesquisas são escassas. Essa constatação suscitou a escolha do tema, o que nos fez direcionar o olhar para alguns questionamentos condutores deste estudo. Assim, o problema de nossa pesquisa pode ser explicitado nas seguintes questões:

- De que forma se dá a argumentação na LIBRAS?
- De que estratégias o surdo se utiliza durante a argumentação?
- Quais os pontos comuns e diferentes na argumentação na LIBRAS e na língua portuguesa?

Com base nesses questionamentos, consideramos as seguintes hipóteses:

- A argumentação na LIBRAS se dá em consonância com a aquisição de outros movimentos discursivos.
- Constrói-se a argumentação na LIBRAS utilizando-se estratégias também baseadas na linguagem não verbal, com ênfase na proxêmica. Isso significa que, ao argumentar, o surdo faz uso sistemático de um dos parâmetros da LIBRAS composto pelas expressões facial e corporal.
- Existem processos na argumentação comuns e diferentes entre a LIBRAS e a língua portuguesa.

Interessa-nos, então, neste trabalho, investigar o modo como o surdo falante da LIBRAS justifica seus pontos de vista durante as condutas dialógicas. Portanto, nosso objetivo geral é o de explicitar como se processa a construção da argumentação na LIBRAS para melhor conhecimento e descrição da conduta dialógica. Para isso, elegemos como objetivos específicos:

- 1) verificar a emergência de movimentos argumentativos nas condutas dialógicas de surdos falantes da LIBRAS;
- 2) descrever como se constroem os movimentos argumentativos na LIBRAS;
- 3) identificar que outros mecanismos, além dos conectivos, o surdo emprega para argumentar;

4) mostrar os processos comuns e diferentes existentes nas duas línguas: LIBRAS e língua portuguesa.

A descrição e a análise da construção da argumentação na LIBRAS – entendemos – poderão propiciar subsídios relevantes que irão contribuir para melhor aproveitamento das condutas dialógicas das crianças surdas em fase de aquisição de linguagem, a partir das séries iniciais. Assim, provavelmente, tais crianças atinjam melhor desenvolvimento nas habilidades linguísticas estimuladas desde a educação infantil.

Não pretendemos aqui apresentar métodos, mas suscitar a reflexão e a discussão de uma prática pedagógica voltada para as questões mais sensíveis que permeiam a sala de aula e que, muitas vezes, não são observadas nem aproveitadas com a relevância adequada, por exemplo, a argumentação utilizada por crianças surdas falantes da LIBRAS em processo de aquisição de linguagem.

Optamos por um respaldo teórico integrado que desse conta da complexidade do objeto de investigação: a construção da argumentação na LIBRAS. Ancoramos nosso estudo nos pressupostos teóricos da psicologia cognitiva e da linguística interacional, na perspectiva socio-histórica vygotskiana e no dialogismo bakhtiniano, com base na concepção de Santos (1996), Leitão³ (1999, 2000) e Faria (2002, 2004), acerca da argumentação cotidiana, bem como na teoria dos encadeamentos discursivos de François (1984, 1996, 1998) e nos construtos teóricos de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992) sobre o não verbal. Na LIBRAS, fundamentamo-nos nos trabalhos de Ferreira-Brito (1995), Fernandes (1990, 2003), Felipe (1998, 2001), Quadros (1997) e Quadros e Karnopp (2004).

Estruturamos o trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo versa sobre as considerações teóricas que nos deram embasamento e está dividido em quatro tópicos: no primeiro, expomos breve histórico sobre a argumentação, propondo um percurso das diferentes abordagens do estudo da argumentação, e enfatizamos a argumentação cotidiana na linguagem infantil; no segundo tópico, refletimos a respeito das implicações da surdez na aquisição da linguagem oral, bem como discutimos sobre pensamento e linguagem na construção do sentido pela criança surda; no terceiro tópico, abordamos aspectos relacionados à linguagem não verbal,

³ Para fins de esclarecimento os sobrenomes Santos e Leitão referem-se a uma mesma pessoa, a Profª. Dra. Selma Leitão Santos. De acordo com a cronologia de suas publicações a pesquisadora passou a adotar o segundo sobrenome a partir de 1999.

além de breve discussão sobre o papel do gesto e da entonação no processo dialógico; no quarto, discorreremos sobre a LIBRAS e seus componentes estruturais linguísticos. O segundo capítulo apresenta o método que norteou o estudo e explicita os procedimentos para construção e análise dos dados. O terceiro capítulo traz a análise e discussão dos dados com base nos recortes de diálogos entre crianças e adolescentes surdos no ambiente escolar, gravados em vídeo e que serviram para que percepções sobre a construção da argumentação na LIBRAS fossem explicitadas.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para se compreender melhor o processo de argumentação na LIBRAS e fomentar discussões em forma de questões que envolvam o desenvolvimento linguístico dos surdos. Além do mais, pode proporcionar ao professor e outros profissionais que trabalhem conjuntamente subsídios para planejar estratégias didático-metodológicas mais eficientes e, por consequência, melhorar o aproveitamento das habilidades linguísticas dos referidos sujeitos.

Informamos que este trabalho foi escrito com base no novo sistema ortográfico, incluso no *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa* (VOLP), segundo a Academia Brasileira de Letras (2009).

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

1 VISÃO PANORÂMICA ACERCA DA ARGUMENTAÇÃO

Considerando o papel central que a argumentação ocupa neste trabalho, esta seção tem como objetivo trazer breve retrospectiva histórica, a fim de situarmos os principais teóricos que contribuíram para os estudos argumentativos, além de alguns trabalhos relacionados à temática da argumentação cotidiana na linguagem infantil.

1.1 Resumo histórico da argumentação

Embora, nas últimas décadas, o interesse pela atividade argumentativa tenha suscitado diversas pesquisas voltadas para a temática da argumentação, o estudo focado na argumentação como objeto de pesquisa data de uma longa história. A prática de usar a linguagem como meio de convencer alguém a mudar determinado ponto de vista surgiu na sociedade desde a civilização antiga. Autores, como Van Eemeren, Grootendorst e Henkemans (1996), afirmam que o estudo da argumentação teve seus primórdios no esforço de filósofos gregos, no tocante ao aperfeiçoamento de técnicas de oratória, segundo os quais só argumentaria com êxito quem dominasse a arte de falar bem em público, ou seja, a retórica. Logo, a Grécia antiga serviu de berço para um saber sistematizado e estruturado acerca da argumentação. De acordo com Van Eemeren *et al.* (1997), trata-se de uma história que remonta aos sofistas e aos escritos dos antigos filósofos gregos sobre lógica, retórica e dialética, destacando-se os escritos de Aristóteles cuja lógica central consistia na distinção entre forma e substância.

No que concerne à lógica, tanto Aristóteles quanto os sofistas gregos tinham como objetivo compreender as formas de raciocínio que possibilitavam a passagem das premissas postuladas a conclusões incontestáveis. Quanto à retórica, Aristóteles enfatizava os meios e princípios que levavam à produção de argumentos nos quais se evitavam as falácias e se enfocava a característica persuasiva da argumentação. No entendimento de Aristóteles, a retórica é a faculdade de descobrir

os significados possíveis da persuasão no discurso; para isso, objetivava provar a veracidade do discurso por intermédio de três aspectos: *ethos* (refere-se à moral do orador cuja fala despertará ou não a credibilidade por parte dos que o ouvem); *phatos* (diz respeito aos sentimentos que alteram a forma de se representar o mundo pelo discurso) e *logos* (refere-se aos componentes lógicos que constituem certo raciocínio no discurso). Já o estudo da dialética dirigia-se aos procedimentos de exame de argumentos por meio da exposição destes a críticas e questionamentos (VAN EEMEREN; GROOTENDORST; HENKEMANS, 1996; VAN EEMEREN *et al.*, 1997).

Aristóteles contribuiu para delimitar e explicar o domínio da retórica com seu livro *Arte retórica*, que enfatiza três gêneros do discurso: o *judiciário*, usado em tribunais para acusar ou defender; o *deliberativo*, usado em assembleia política para aconselhar os membros, e o *epidítico*, usado para elogiar (FARIA, 2004). Na perspectiva da retórica clássica – convém lembrar – a linguagem era entendida como mero instrumento, usada para persuadir o interlocutor a quem o argumento estivesse sendo dirigido, ou seja, o auditório, individual ou coletivo.

Em razão do posicionamento de Descartes, conforme postulam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), diminuiu o interesse pela argumentação retórica. A influência do pensamento cartesiano que concebia o desacordo como sinal de erro, valorizando na argumentação o pensamento racional e a noção de necessidade, contraria aquilo que é da ordem do provável. A esse respeito, segundo Plantin (2008), no final do século XIX e início do século XX, a retórica foi criticada como disciplina não científica, invalidada como método por causa da sua incapacidade de produzir o saber positivo, razão por que foi excluída do currículo universitário.

Segundo Van Eemeren *et al.* (1997), o interesse pelo estudo da argumentação ganhou novo impulso a partir de dois trabalhos contemporâneos surgidos como marco da retomada de tais estudos: *The Uses of Argument*, escrito pelo filósofo inglês Stephen Toulmin e *Traité de L'argumentation – La Nouvelle Rhétorique*, escrito pelo filósofo belga Chaim Perelman e sua compatriota Lucie Olbrechts-Tyteca, ambos publicados em 1958⁴. Eles deram uma guinada epistemológica, na medida em que contribuíram para o afastamento da lógica formal

⁴ TOUMIN, S.E. *The uses of argument*. Cambridge. England: Cambridge University Press, 1958.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Trate de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1958.

como modelo para o estudo da argumentação. Foram além da análise do argumento baseado na lógica formal, isto é, apresentaram uma concepção de argumentação dialógica entre papéis argumentativos opostos, direcionando, assim, para a abordagem mais próxima do cotidiano. Os trabalhos de Toulmin e Perelman e Olbrechts-Tyteca caracterizam-se, pois, pela tentativa de fornecer alternativa para a lógica formal mais adequada para lidar com a argumentação quotidiana na linguagem comum (VAN EEMEREN; GROOTENDORST; HENKEMANS, 1996).

Ao negar a noção convencional de racionalidade como categoria analítica abstrata, aplicável a toda audiência e disciplina, Toulmin (1958) contraria a proposta aristotélica e defende que, na argumentação, há elementos invariáveis próprios à estrutura do argumento, como os variáveis, aqueles sensíveis às características inerentes às situações em que é gerada. Seu modelo se apresenta como pioneiro na formulação de um instrumento de análise que viabiliza a identificação dos componentes da argumentação, uma vez que propõe categorias para descrição e análise das funções dos seus vários elementos constituintes, permitindo quantificar as funções argumentativas dos elementos analisados nos enunciados.

De acordo com Van Eemeren, Grootendorst e Henkemans (1996), o modelo proposto por Toulmin para a análise funcional dos elementos presentes no argumento se constitui de seis componentes⁵: ponto de vista, dados, justificativa, apoio, exceções e qualificador. Nessa ordem, o primeiro passo para se estabelecer a argumentação é determinar um ponto de vista seguido de defesa por meio da indicação de dados que o apoiam; depois, o argumentador indica fatos ou opiniões que respaldam o ponto de vista. Segue-se a identificação de justificativa que sustente o ponto de vista – trata-se de uma autorização ou licença para inferência – e o apoi para a justificativa, quando, a princípio, esta não é aceita. Por fim, as exceções (refutações) que podem enfraquecer a justificativa e um qualificador adicionável ao ponto de vista formulado inicialmente.

Em tal abordagem – vale ressaltar – pode haver omissão de alguns componentes; entretanto, embora a presença conjunta dos seis elementos não se torne condição obrigatória para a argumentação bem construída, condição *sine qua non* para a ocorrência de discurso argumentativo é a presença dos componentes da estrutura básica apontados pelo autor: ponto de vista, dados e justificativa.

⁵ No original: *Claim, Datum, Warrant, Backing, Rebuttal, Qualifier*.

Para Leitão e Banks-Leite (2006), apesar de Toulmin (1958) enfatizar os componentes da argumentação, suscitando mais preocupação com a estrutura dos argumentos do que com sua dimensão interativa, esta se preserva, visto que os componentes são concebidos como respostas a questões e desafios que poderiam ser levantados por um interlocutor. Com isso, “suas idéias o aproximam de uma concepção interacional da argumentação, havendo num argumento uma troca verbal entre indivíduos que assumem o papel de opositor na discussão de um tema controverso.” (FERREIRA, 2005, p.13).

Leitão (1999) reconhece a tentativa de Toulmin colocar a argumentação em contexto discursivo, mas aponta alguns limites do mencionado modelo. Em primeiro lugar, este não se mostra capaz de capturar a natureza dialógica e dialética da linguagem; em segundo lugar, não permite que se descreva a forma dinâmica e contínua com a qual a argumentação se desenvolve com o passar do tempo. Por essa razão, aquela autora apresenta outro modelo de argumentação posteriormente discutido neste trabalho.

O estudo de Billig (1987) aproxima-se das ideias de Toulmin (1958), porque adota a concepção de argumentação situada, vinculada ao contexto sociocultural de produção como prática discursiva. Entretanto, ao conceber a linguagem como ação ou prática social que precisa sempre do contexto, Billig (1987) acredita que a linguagem se caracteriza por uma relação dialógica, na qual a oposição de opiniões é crucial para o processo de negociação de perspectivas e de significados, enquanto Toulmin (1958) apresenta um modelo de argumentação monológica. Em Billig (1987), introduzem-se novas abordagens, a fim de se entenderem aspectos do discurso argumentativo, resgatando a contradição como aspecto fundamental da retórica e associando-a à aprendizagem.

A abordagem retórica proposta por Billig (1987) faz uma relação entre argumentação e o processo de pensamento, investigando o que as pessoas pensam no seu cotidiano. Segundo defende o autor, a maioria das conversações entre os indivíduos é propícia à argumentação, desde que o discurso explicita pontos de vista diferentes; surge, portanto, a necessidade de justificativas. Diante disso, afirma ele, aprender a argumentar é essencial para aprender a pensar. Segundo Billig et al. (1988), dentro dessa noção de pensar e argumentar, no entanto, nem todos os membros de uma sociedade pensam, discutem ou estão perplexos com as mesmas coisas.

Dentre os estudos que contribuíram para a mudança de enfoque na argumentação, destacamos, na linguística, o trabalho de Ducrot (1987), cuja teoria sofreu influência direta das ideias defendidas por Ferdinand de Saussure (estruturalismo), e Émile Benveniste (enunciação), que se inseriu no campo da semântica argumentativa.

Segundo Plantin (2008), Ducrot dirige sua crítica radical à visão do processo argumentativo como atividade cognitiva. No desenvolvimento da teoria da argumentação na língua (TAL), Ducrot (1987) defende que o sentido dos enunciados se constitui de relações que ligam os enunciados, ou seja, estabelecidas no discurso entre palavras e frases, e não no extralinguístico nem no pensamento. Para ele, tais relações são de natureza argumentativa. Ao conceber a enunciação como acontecimento que tem como produto o enunciado, Ducrot entende a TAL como responsável por interpretar o sentido dos enunciados com base na frase. Dessa forma, ele unifica os aspectos subjetivo e intersubjetivo, reduzindo-os ao que chamou de valor argumentativo dos enunciados.

Assim, em Ducrot (1987), a argumentação tem características linguísticas, porquanto está dentro da língua desempenhando um papel fundamental na linguagem, torna-se parte intrínseca desta. Ele defende que algumas palavras, denominadas de operadores argumentativos, exercem a função de modificador do sentido e, como tal, agem sobre a força argumentativa de outra; podem, portanto, atenuar ou fortalecer essa força. A propósito disso, postula Koch (2004, p. 159):

A argumentação ao articular entre si os enunciados, por meio dos operadores argumentativos, estruturando, assim, o discurso enquanto texto, apresenta-se como principal fator, não só de coerência, mas também de progressão, condição básica da existência de todo e qualquer discurso.

As palavras da autora chamam a atenção para a força exercida pelos operadores argumentativos na coesão textual. A esse respeito, Koch (op. cit.) apresenta uma classificação dos operadores argumentativos: operadores conclusivos (e, também, ainda etc); comparativos (mais que, menos que, assim como etc); de refutação (mas, contudo, porém etc); de coordenação (porque, por isso etc), dentre outros.

O trabalho sobre *A nova retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), trouxe grande contribuição para o estudo contemporâneo da argumentação, sobretudo pela ênfase dada ao papel da audiência na construção do discurso e ao papel persuasivo e convincente da argumentação, porque os seus defensores têm como foco a adesão do auditório. Os autores antes citados estabelecem distinção entre audiência em sentido particular, que diz respeito a um grupo particular ou pessoa, e audiência universal, que consiste de todos os seres humanos considerados racionais (VAN EEMEREN; GROOTENDORST; HENKEMANS, 1996). Enquanto o discurso persuasivo se destina a uma audiência particular, o discurso convincente se destina a uma audiência universal. Temos, pois, na obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) uma crítica baseada no fato de a retórica clássica defendida por Aristóteles direcionar seus estudos para a arte de falar em público. Assim, a preocupação da nova retórica está pautada na estrutura da argumentação, e não nas leis da lógica, conforme faziam os seguidores da retórica formal.

Van Eemeren, Grootendorst e Henkemans (1996), Perelman e Olbrechts-Tyteca apresentam três esquemas de argumentação: argumentos quase lógicos, argumentos baseados na estrutura da realidade e argumentos que estabelecem a estrutura da realidade, os quais servem de sustentação para técnicas argumentativas efetivas. No primeiro, cria-se a ilusão de que há relação entre a argumentação e a posição tão convincente quanto as premissas e a conclusão de uma forma de argumento lógico. No segundo, há um apelo para a maneira de se construir a realidade, o que estimula a transferência entre as opiniões a que o público já aderiu e as teses defendidas. No terceiro, utiliza-se a argumentação para justificar uma tese calculada com base em conexões de ilustrações que estruturam a realidade de modo particular.

Os trabalhos de Toulmin (1958) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), anteriormente mencionados, serviram de ponto de referência e se constituíram no primeiro passo em direção ao estudo da argumentação vista como atividade linguístico-discursiva. De acordo com Leitão e Banks-Leite, (2006) o mérito desses estudos está, pois, na abertura de novos caminhos na argumentação em direção à abordagem discursiva, conseqüentemente, no afastamento da lógica formal, ponto convergente em ambos os estudos. Entretanto, não podemos deixar de apontar nos referidos estudos a falta de tratamento específico relacionado à argumentação como

fenômeno discursivo e suas implicações educacionais metodológicas para o ensino-aprendizagem.

Nessa direção, partindo de uma perspectiva teórico-metodológica que tem na argumentação o cenário ideal para a construção do conhecimento, Leitão (1999, 2000) propõe um modelo de argumentação analítico-processual. Para tal, sua *unidade triádica de análise*, termo aplicado a sua teoria, constitui-se de três elementos: argumento – composto por ponto de vista e justificativa –; contra-argumento – constituído pelo ataque a um argumento –; resposta – correspondente à reação do falante –, que pode ser imediata ou remota a um contra-argumento apresentado.

Leitão (2002, p. 351) define a argumentação como “uma atividade social e discursiva na qual indivíduos que expressam pontos de vista divergentes sobre um tema defendem suas posições com vistas ao convencimento de seu interlocutor”. Fica bastante evidente nessa afirmativa que o confronto estabelecido no movimento argumentativo não é da ordem dos interlocutores, e sim, tão somente, a partir das ideias deles postas na teia dialógica.

Ao observarmos os diálogos entre surdos falantes da LIBRAS, percebemos a presença constante do discurso argumentativo por meio do confronto de pontos de vista que emergem durante o diálogo sobre determinado tema em conversa corriqueira entre amigos, por exemplo. Esse movimento tão natural e precoce nas línguas orais também o é na LIBRAS.

Conforme ressaltam Leitão e Ferreira (2006), é exatamente esse confronto entre pontos de vista, e não o confronto entre indivíduos, que possibilita à atividade argumentativa uma dimensão dialógica e dialética. Dialógica, em face da pluralidade de perspectivas que permeiam o discurso, cujo objetivo principal é convencer o outro, esteja ele no plano real ou virtual. Dialética, pela oposição manifestada pelos contra-argumentos dirigidos aos pontos de vista e justificativas defendidas durante o movimento argumentativo.

Além das dimensões da argumentação (dialógica e dialética), Leitão (2002) definiu outras dimensões críticas da argumentação: **verbal ou do discurso** – as pessoas organizam suas ideias em um discurso –; **social** – direção do discurso ao “outro”, que pode ser real ou virtual; **cognitiva** – processo de raciocínio mediante a reflexão sobre o próprio pensamento; **epistêmica** – domínio do conhecimento específico da argumentação.

Portanto, essa concepção de argumentação como atividade dialógica e dialética é que norteou nossa pesquisa. Assim, assumimos, aqui, uma visão de linguagem em que a argumentação é construída e vinculada ao seu contexto de produção, tais como o contexto histórico e sociocultural onde o sujeito está imerso.

Conforme Santos (1996), duas condições são necessárias para a ocorrência do discurso argumentativo. Em primeiro lugar, é preciso que haja diferença de opinião a respeito de determinado tema entre falante e ouvinte; em segundo lugar, que o argumentador se imagine com capacidade de convencer seu interlocutor. Entretanto, para se ter capacidade de convencer o outro, necessário se faz que ambos compartilhem a mesma língua, com igual competência linguística que lhes permita transitar nos conceitos e sentidos, ao tecer a teia dialógica.

Outra questão importante no processo argumentativo diz respeito à contra-argumentação, que, dentre os pontos destacados nos escritos de Leitão (1999, 2000), recebe destaque pelo relevante papel exercido na negociação e na revisão de pontos de vista. Nessa perspectiva, a contra-argumentação propicia uma reflexão crítica apontada por Leitão (2000) como elemento propulsor de atividade metacognitiva, visto que, diante de confronto de pontos de vista, o indivíduo é levado a revisar seu posicionamento.

Essa atividade, ponto-chave do processo argumentativo, pode ser observada nas condutas dialógicas em meio a questões comuns do cotidiano das crianças, seja falantes de língua oral, seja da língua de sinais, portanto, sujeitos ouvintes ou surdos. Diante disso, realizaremos, a seguir, uma discussão sobre argumentação cotidiana com ênfase na linguagem infantil.

1.1.1 A argumentação cotidiana na linguagem infantil

A argumentação não é um movimento encontrado apenas nos diálogos entre adultos. A habilidade argumentativa tem sido observada no cotidiano da linguagem infantil no contexto das interações das crianças, tanto com adultos, quanto com seus pares. Pesquisas recentes feitas por Faria (2002, 2004), Ferreira (2005) e Basílio (2008) mostram que a capacidade argumentativa já se encontra presente no discurso oral de crianças em processo de aquisição de linguagem, pertencentes a uma faixa etária precoce, em média aos três anos de idade. Na

tentava de entender melhor as ideias desses autores, expomos adiante algumas de suas conclusões.

Os estudos de Faria (2002, 2004) mostram a presença da capacidade argumentativa nos enunciados produzidos por crianças com idades de três a seis anos. A autora (2002) observou que a aprendizagem da argumentação é um processo cotidiano, natural e contínuo – tão natural quanto aprender a falar. Com isso, seus estudos apontam para a possibilidade da habilidade argumentativa nos diálogos de crianças com idade considerada ainda precoce para tal atividade, se comparada à investigada nos estudos de Piaget (1970). Faria (2004) chama a atenção da escola para a importância da aprendizagem da argumentação oral desde a educação infantil, sugerindo que a escola deve reavaliar os efeitos das práticas correntes e assumir novas práticas propiciadoras da expansão da experiência comunicativa da criança em todos os sentidos, seja na forma oral, seja na escrita.

Ferreira (2005) investigou a emergência precoce de condutas opositivas⁶ nas interações infantis, especialmente as condutas contra-argumentativas. Em tal situação, verificou a possibilidade de antecipação de contra-argumentos pela criança dentro do seu próprio discurso, focalizando as formas e os tipos de oposição surgidos na fala da criança. O estudo foi desenvolvido com quatro crianças (dois meninos e duas meninas) de dois a quatro anos de idade, faixa etária considerada pela autora mais precoce do que a retratada pela literatura atual. A análise dos resultados possibilitou constatar como são praticadas e exercitadas em família as estratégias argumentativas pelas crianças. Para Ferreira (2005), as crianças incorporam o argumento do interlocutor, deslocando-o da sua situação de uso para negá-lo ou negociá-lo; assim, constroem as justificativas e explicações, tendo como suporte suas condutas opositivas a argumentos elaborados pelo proponente. Com isso, a pesquisadora percebeu que as crianças investigadas eram capazes de antecipar posições contrárias para o próprio argumento dentro do seu discurso.

Já Basílio (2008) investigou a variabilidade das condutas opositivas que emergem da situação de brincadeira em crianças dos três aos cinco anos de idade, por meio da análise e categorização dos contra-argumentos utilizados. Para isso, considerou que as atividades cotidianas realizadas em contexto colaborativo e

⁶ Entende-se por conduta opositiva: “qualquer reação contrária a um determinado ponto de vista ou argumento”. (FERREIRA, 2005, p. 42).

discursivo, como o da brincadeira infantil, facilitam a emergência das condutas argumentativas precocemente, além de possibilitarem a aquisição de diferentes tipos de conhecimento.

As pesquisas mencionadas apontam para uma realidade cada dia mais presente na escola: a necessidade de o professor reconhecer a capacidade argumentativa das crianças, estimulá-las e inseri-las na teia dialógica, a fim de se transformarem em seres críticos e reflexivos, competentes linguisticamente e autores na produção de seus enunciados. É com esse enfoque que, neste trabalho, direcionamos o olhar para a construção da argumentação na LIBRAS, pois as crianças surdas, assim como as ouvintes, precisam de estímulo para se colocarem no diálogo, defendendo seus pontos de vista como sujeitos pensantes, durante as diferentes situações nas atividades quotidianas, no espaço escolar. Logo, o contexto social e interativo do qual as crianças surdas participam, sobretudo a escola bilíngue⁷, apresenta-se como espaço privilegiado para a emergência do discurso argumentativo dessas crianças, porquanto circula naturalmente a língua de sinais.

Ao contrário da visão tradicional de argumento da lógica formal, Santos (1996) defende a concepção de argumentação como um processo de negociação que tem no diálogo seu lugar privilegiado, a qual, segundo Faria (2004), prioriza o contexto. Sabemos que a interação verbal, ao propiciar multiplicidade de movimentos discursivos, torna-se palco de negociações de ideias, muitas vezes conflitantes, que se configuram em uma atividade dinâmica e contínua na qual a argumentação emerge.

Temos, na argumentação, sujeitos com pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto; por meio das condutas dialógicas, cada sujeito tenta justificar seu posicionamento com o objetivo de o outro mudar seu ponto de vista e adotar aquele defendido pelo interlocutor. É, pois, nesse quadro, que o discurso argumentativo se inscreve como detentor de dimensão dialógica, perspectiva adotada no nosso estudo.

Diante da discussão sobre os argumentos da lógica formal e os utilizados na argumentação quotidiana, Santos (1996) explicita as distinções entre eles:

⁷ Escola bilíngue, neste contexto, trata-se de uma escola cuja educação é pautada na língua de sinais como primeira língua e na língua oficial do país como segunda língua.

A argumentação em situações do dia-a-dia requer do argumentador que este produza, no próprio curso de sua argumentação, as premissas dos argumentos que apresenta, premissas estas que nem sempre são elementos imutáveis e explícitos dos argumentos. Pelo contrário, tais elementos são sujeitos à mudança sempre que novas informações se tornem disponíveis a quem argumenta, ou que informações existentes sejam por este descartadas. Além disto, as premissas do argumento cotidiano são sempre dependentes de conteúdo e de situações de produção específicas. Ainda uma outra importante diferença entre os argumentos formal e informal é que a conclusão a que se pode chegar a partir das premissas de um argumento informal jamais pode ser considerada como certeza, visto que inexistem regras de inferência cuja aplicação permita estabelecer sua validade (como ocorre no caso do argumento formal). (SANTOS, 1996, p. 13).

Nesse sentido, tanto as premissas utilizadas no dia a dia quanto as conclusões resultantes do processo argumentativo mostram caráter mutável no plano estrutural. Já no plano valorativo, a adequação das premissas em relação à conclusão estará mais ligada à situação concreta, bem como àquele a quem a argumentação se dirige.

Na argumentação, o locutor dirige-se para o outro, pressupõe o outro – real ou virtual – e expõe sua opinião a respeito do tema em debate. A esse respeito, “ao se enfatizar a natureza social da argumentação, não se nega, naturalmente, a possibilidade da argumentação monológica.” (SANTOS, 1996, p. 48). Pensamos, então, em discurso como inter (ação) verbal, já que o discurso interior parte do pensamento verbal e, embora a escola, muitas vezes, deixe de considerar, o discurso é um fenômeno dialógico, seja ele explícito ou não: “a argumentação, produzida por um sujeito e dirigida a outros, portanto, constitutivamente dialógica, é, sobretudo, uma atividade interacional.” (BRANDÃO, 1998, p. 88).

Faria (2004) chama a atenção para o fato de que, quando interagimos por meio da linguagem, geralmente temos objetivos a atingir, relações a estabelecer, efeitos a causar, comportamentos a modificar. Nesse sentido, Faria (2004) entende a argumentação cotidiana como atividade verbal destinada a solucionar uma opinião diferente mediante argumentos levantados em relação a pontos de vista diferentes que se orientam como processo no contexto em que são produzidos.

Ao se conceber a argumentação como atividade cuja finalidade é a adesão do outro a determinados pontos de vista opostos, admite-se a necessidade de uma reflexão que tem como resultado a construção de conhecimentos baseados na crença, ou seja, em conformidade com suas crenças e valores. Leitão (2002)

defende que a antecipação de posições contrárias requer do sujeito reflexão do próprio pensamento, portanto, atividade metacognitiva. Assim, a conduta opositiva ou contra-argumentativa surge como resultado da produção reflexiva a respeito do dizer do outro, o proponente, ou, em alguns casos, do próprio indivíduo que argumenta em situação eminentemente discursivo-dialógica.

De acordo com Ferreira (2005), a conduta opositiva poderá ou não levar à mudança ou retirada de pontos de vista entre os participantes de um diálogo, ou seja, o confronto de opiniões não garante mudança de posicionamento. Santos (1997) defende que os contra-argumentos podem, sim, enfraquecer determinado ponto de vista. Para isso, a referida autora (1997) aponta três maneiras: 1) por meio de proposição que justifique, de forma direta, uma posição divergente; 2) mediante proposição que questione a veracidade ou plausibilidade de justificativa para a posição proposta; 3) por meio de posição que incida sobre o elo entre ponto de vista e justificativa, buscando questioná-lo.

Para Leitão e Ferreira (2006), as condutas opositivas são classificadas, quanto à característica, em não verbais e verbais, estas identificadas como simples, expandidas ou reações circulares. As condutas opositivas não verbais correspondem aos recursos gestuais e paralinguísticos, como meneio de cabeça, olhar, gesticulação, entre outros. As condutas opositivas verbais simples são constituídas pelo ponto de vista contraposto a outro ponto de vista proposto na situação argumentativa, sem haver elaboração adicional expandida. Quanto às condutas opositivas expandidas, nelas o ponto de vista é acompanhado de elementos que o qualificam e o estendem. Elas se distinguem conforme o tipo de expansão apresentada: por justificação, modalização ou antecipação de oposição. O tipo por justificação ocorre quando se formula um ponto de vista em oposição a um outro; por modalização, quando a presença de modalizadores em um enunciado argumentativo qualifica o que é dito; por antecipação de oposição, quando se responde, de forma opositiva, a determinada posição que não foi explicitamente colocada, ou seja, opõe-se a uma posição implícita.

As condutas opositivas não verbais, postula Ferreira (2005), antecipam ou enfatizam uma conduta opositiva verbal. O fragmento⁸ a seguir exemplifica tal fenômeno na LIBRAS, com base no *corpus* deste trabalho.

⁸ Fragmento do episódio 01: *Hora do lanche* (cenas um e dois).

(T 01) Marcos	((Coloca a bolsa sobre a mesa e retira um saco de salgadinhos e uma garrafa de refrigerante. Todas as crianças observam atentamente o lanche de Marcos. Ele olha para os colegas e sorri)).
(T 02) João	((Estira o braço direito em direção ao saco de salgadinhos, tentando pegá-lo)).
(T 03) Marcos	((Segura o saco de salgadinhos e olha para João)). NÃO/ME@! (Enfático, com expressão indicativa de raiva. Mão direita em D, palma para frente, balançando a mão e a cabeça e para a esquerda e para a direita, com expressão negativa ⁹).

A atitude de Marcos (T 03), ao segurar o saco de salgadinhos ao mesmo tempo em que olha para João, revela, em princípio, uma conduta opositiva não verbal, pois ele havia percebido a intenção de João (T 02) em comer o salgadinho. Logo em seguida, constatamos uma conduta opositiva expandida via justificativa: “NÃO/ME@!” Conforme observamos, assim como na língua portuguesa, o exemplo em cena traz uma situação de uso do gesto como antecipação de conduta opositiva verbal na LIBRAS. Tal atitude, entendemos, é marcada pela atividade reflexiva acerca do posicionamento do outro no diálogo, portanto, construção de sentido.

Assim, considerando que na argumentação o sujeito negocia pontos de vista divergentes, reflete criticamente sobre o dizer do outro e do seu próprio pensamento, logo, constitui-se de atividade propulsora de construção de conhecimento, voltamos nosso olhar para o surdo, pois, historicamente, predomina o mito de que ele tem *deficit* cognitivo. Esse estigma é uma marca nesse sujeito, a qual reflete diretamente nas questões relacionadas à linguagem. Portanto, em razão da grande importância da linguagem para a comunicação humana e com o intuito de desmistificar o conceito de incapacidade atribuído ao surdo, na seção subsequente, discutiremos sobre a surdez, o pensamento e a linguagem.

⁹ Descrição do sinal NÃO, conforme Capovilla e Rafael (2001, p. 935).

2 SURDEZ, PENSAMENTO E LINGUAGEM

Objetivamos, nesta seção, proceder a uma reflexão acerca de surdez, pensamento e linguagem. Para isso, faremos breve comentário sobre a surdez e suas implicações para a aquisição da linguagem oral da criança surda, abordando questões relacionadas à linguagem, ao pensamento e à construção do sentido.

2.1 Implicações da surdez na aquisição da linguagem oral

A surdez interfere, de forma direta, na comunicação do ser humano quando estabelecida apenas por meio da linguagem oral. No entanto, as dificuldades surgidas na comunicação oral dependem do tipo e do grau de surdez que acometem o indivíduo. A fim de situar o leitor a esse respeito, segue breve abordagem sobre os tipos e graus de surdez.

Quanto ao tipo de surdez, Santos e Russo (1993) denominam de condutiva, neurossensorial e mista. A condutiva ocorre quando a lesão se dá no ouvido externo e ou médio; a neurossensorial, no ouvido interno e ou no nervo auditivo; a mista, quando ela atinge ambos os componentes – condutivo e neurossensorial.

Nos exames audiológicos para se identificar a perda auditiva, a intensidade sonora é medida por uma escala em decibel (dB). Considerando tal escala, segundo Davis e Silverman (1970), o grau de surdez de uma pessoa é determinado em: leve – a audição está rebaixada entre 21dB a 40dB –; moderada – a perda da audição está na faixa de 41dB a 70dB –; severa – a perda atinge entre 71dB a 90dB –; profunda – a perda está acima de 91dB. Outro fator importante é o período durante o qual ocorreu a surdez – no período pré-linguístico ou no linguístico – e se ela é congênita ou adquirida. Com base nessas informações, pretendemos agora nos restringir ao surdo congênito com surdez do tipo neurossensorial de grau profundo no período pré-linguístico.

A audição é o principal meio através do qual se adquire a linguagem oral, por isso a integridade do sistema auditivo é condição primordial para adquiri-la e desenvolvê-la. De acordo com Northern e Downs (1991), a voz da mãe e os sons do seu corpo, como os batimentos cardíacos, por exemplo, podem ser escutados pelo bebê por volta da vigésima semana de vida intrauterina, razão pela qual o bebê

ouvinte se acalma ao ouvir a voz da mãe, mesmo estando esta fora do seu campo visual, ou seja, a voz da mãe representa a presença física dela. Nesse contexto, “dispensar a presença física do objeto a ser representado é uma condição necessária para a atividade simbólica.” (FONSECA, 2001, p.42). Considerando que o bebê surdo, a depender do grau de surdez, seja incapaz de ouvir a voz materna, sua inserção no mundo simbólico fica prejudicada e, conseqüentemente, o universo cognitivo.

Para Cordeiro (1992), a criança que perde a audição, após ter adquirido a linguagem oral, mantém o padrão articulatório já codificado no cérebro, mesmo perdendo o *feedback* auditivo. Dessa forma, a idade da criança quando se deu a perda auditiva é de suma importância para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, pois, quanto mais idade, maior experiência com o som e, conseqüentemente, com a linguagem oral. A criança com surdez congênita provavelmente apresentará maior dificuldade na sua evolução linguística, quando priorizada apenas a comunicação mediante a linguagem oral.

O grau de intensidade da perda auditiva, por sua vez, exerce influência significativa nas habilidades linguísticas, quando não se concebe a surdez como experiência visual, isto é, quando não se levam em consideração outras formas de se comunicar que não seja a oral-auditiva, a exemplo da língua portuguesa e de todas as outras incluídas nessa modalidade. Diferentemente, nas línguas de sinais, como a LIBRAS – que é espaço-visual –, o grau da perda auditiva não interfere na habilidade linguística do falante. Assim, uma criança com perda profunda quase sempre apresenta dificuldade para estabelecer comunicação com o ouvinte por meio apenas da linguagem oral. Dessa forma, as conseqüências da surdez no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral podem variar de acordo com o tipo de surdez manifestada pela criança, já que o tipo está diretamente relacionado ao grau.

No caso da surdez leve, não se percebe impedimento para aquisição da linguagem oral; contudo, a criança poderá demonstrar dificuldade no processo de leitura e ou de escrita, bem como trocar fonemas em virtude de a perda impedir que os fonemas sejam percebidos com nitidez. Nesse tipo de surdez, é comum considerar a criança desatenta.

Na surdez moderada, a pessoa costuma mostrar dificuldade na percepção da palavra e, por conseqüência, dificuldade na discriminação dos sons detectados,

sobretudo em ambientes ruidosos. É comum, também, manifestar problemas linguísticos, conforme a idade em que a surdez ocorreu. É frequente o atraso de linguagem oral, cuja compreensão verbal está intimamente ligada à aptidão para a percepção visual.

Quanto aos indivíduos com surdez severa, provavelmente poderão identificar alguns ruídos familiares, porém, para compreenderem a linguagem oral, deverão estar aptos a usar a percepção visual e a observar bem o contexto das situações vivenciadas. Tal surdez pode fazer a criança chegar aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar.

Com relação à surdez profunda (grau em que todos os sujeitos participantes deste estudo se encontram), ela pode privar a criança das informações necessárias para perceber e identificar a voz humana, o que a impede de adquirir naturalmente a linguagem oral.

Logo, as perdas auditivas enquadradas entre moderada e profunda são as que apresentam efeitos representativos quanto ao *deficit* auditivo no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Isso porque, quanto maior for a perda auditiva, em termos de decibéis, provavelmente maiores serão os problemas linguísticos que a criança poderá manifestar, se analisarmos apenas pelo viés da linguagem oral. Contudo, isso não significa que os sujeitos com esse grau de surdez tenham *deficit* cognitivo.

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral por crianças surdas em geral trazem dificuldades pautadas na privação sensorial e com esta, o pouco uso das habilidades comunicativas verbais. Acreditamos que se faz necessário um ensino voltado para a ação da intersubjetividade, pois a concepção de comunicação focada na fala oral geralmente se reduz a um sistema de código, deixa à margem a relação significativa entre sujeitos.

Em virtude disso, na seção a seguir, faremos uma reflexão acerca do pensamento e da linguagem da criança surda pautada nas concepções vygotskianas, a fim de desmistificar o estigma de *deficit* de cognição imposto ao surdo pela sociedade. Isso porque a capacidade cognitiva do surdo se assemelha à da criança ouvinte, contanto que tenha, desde seu nascimento, um ambiente linguístico em que circule uma língua naturalmente acessível para a aquisição e desenvolvimento da linguagem sem atrasos, a exemplo da língua de sinais.

2.2 A criança surda: pensamento e linguagem na perspectiva vygotskiana

A linguagem é um diferencial importante no homem em relação aos outros animais. Por meio dela, ele estrutura seus pensamentos, externa-os e se comunica com os outros através da ação interativa. A linguagem é, portanto, essencial para a constituição do sujeito.

Para Morato (2002), tomando-se por base a perspectiva sociointeracionista, defendida com apoio nas ideias vygotskianas, o meio social exerce papel preponderante na construção do sentido. Nessa direção, o indivíduo tem, durante suas interações e nos processos de socialização em geral, ambiente favorável para experiências linguísticas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Entretanto, em se tratando da criança surda sem acesso à língua de sinais, quase sempre grande barreira lhe é imposta pelo meio social, tornando mais difícil a construção do sentido durante suas investidas comunicativas no ambiente linguístico ao qual está exposta. A interação ocorre, muitas vezes, truncada, o sentido fica atravessado em virtude da pouca habilidade com a linguagem oral.

Os surdos, importa destacar, vivem em uma sociedade em que constituem minoria linguística. Sendo o percentual de crianças surdas filhas de pais ouvintes extremamente maior do que o de surdas filhas de pais surdos, elas costumam vivenciar outra realidade linguística: na grande maioria, apenas a língua oral é utilizada pelos pais ouvintes. Diante disso, significativa parte das crianças surdas inicia tardiamente a comunicação por meio da língua de sinais.

Assim, a criança surda em geral está imersa em ambiente linguístico cuja circulação da linguagem oral lhe é pouco ou nada acessível por causa da privação sensorial, a depender do grau de surdez. O pouco uso das habilidades comunicativas orais pode estar diretamente ligado à situação social, e não, necessariamente, ao *deficit* de cognição ou incapacidade. A situação social é o palco das interações entre os indivíduos em uma sociedade, por meio das quais o sujeito se apropria das ideias do outro e constrói seus conhecimentos de forma interativa.

Dentre os aspectos cognitivos deficitários, o pensamento abstrato se apresenta, segundo muitos pesquisadores, como o mais afetado. A esse respeito, Myklebust (1975) afirma que o comportamento ligado às noções de concreto e

abstrato está associado à capacidade mental, na medida em que atribui a capacidade de aquisição de conceitos abstratos à habilidade da linguagem verbal¹⁰. Para o mesmo autor, o coeficiente intelectual do surdo está abaixo da média, comparado ao padrão de normalidade. Isso se deve à incapacidade de abstração por conta da surdez.

Segundo Botelho (2002), pensamentos como os de Myklebust geraram estigmas presentes no surdo, até hoje, evidenciados nas dificuldades apresentadas na leitura e escrita como resposta à concretude atribuída ao seu pensamento. A autora (2002) afirma não haver nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez; apenas falta ao surdo a apropriação de uma língua que lhe permita pensar em todas as complexidades necessárias, disponíveis, como são a qualquer pessoa ouvinte.

Com base nas filosofia e sociologia marxistas, Vygotsky (1984) propõe que aprendizagem e desenvolvimento se constituem mutuamente, bem como acredita que o domínio dos sistemas simbólicos provoca o desenvolvimento do indivíduo em termos da organização do pensamento. A teoria vygotskiana exerce grande influência nos estudos de aquisição da linguagem, a partir do momento em que defende que o adulto é facilitador do processo de aquisição, pois, por intermédio dele, cria-se a intenção comunicativa nas interações sociais.

Para Vygotsky (1991), apenas com a linguagem o indivíduo transforma funções elementares, como o reflexo e a vontade, que são de origem biológica, em funções psicológicas superiores: pensamento, memória, atenção, que são de origem sociocultural. Durante o desenvolvimento filogenético, o pensamento e a linguagem se unem e, assim, o pensamento se torna verbal e a linguagem, racional. Pensamento e linguagem caminham juntos, influenciando-se, de forma que, ao dominar o código linguístico da cultura, torna-se possível a aprendizagem. Quando a criança, por exemplo, se apropria da língua como estrutura, percebemos que há mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Morato (2002) chama a atenção para o fato de que a língua não é simplesmente um elemento intermediário entre nosso pensamento e o mundo; o sentido construído nas interações é permeado pela atividade mediadora da linguagem, pois todos os fatores envolvidos no jogo discursivo decorrem do uso da linguagem. Diversos fatores, além da língua, como as propriedades biológicas

¹⁰ O termo “linguagem verbal” deve ser entendido aqui como “linguagem oral”.

psíquicas de que somos dotados, a qualidade das interações humanas, o valor intersubjetivo da linguagem, as contingências materiais da vida em sociedade, os diferentes universos discursivos, mobilizam tal relação. Então, os sentidos que emergem nas práticas discursivas estão envoltos de todas essas questões aqui pontuadas, e a linguagem é o eixo norteador.

Se a linguagem possibilita o desenvolvimento das funções mentais inferiores para as superiores, conforme postula Vygotsky (1991), o atraso de linguagem pode resultar em diversas consequências no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, especialmente em se tratando do surdo, caso este não tenha acesso, desde o nascimento, a uma língua que possibilite, de forma natural, o desenvolvimento das funções cognitivas. Vygotsky (1991) declara que o problema da cognição no surdo reside nas condições de acesso a uma língua proporcionadas pela sociedade, a partir da descoberta da surdez na criança. Com isso, tais problemas são produzidos unicamente pelas condições sociais oferecidas.

O surdo necessita organizar sua própria interação verbal, recorrendo a processos comunicativos cuja língua em circulação lhe seja plenamente acessível, a exemplo da língua de sinais. Interessa ao surdo, muito mais que a simples comunicação em uma língua, a refletividade, a alteridade, a reciprocidade, enfim, o domínio pleno de uma língua que lhe possibilite pensar sobre coisas do presente, passado e futuro. De acordo com Morato (2000), a linguagem serve muito mais do que um simples comunicar, serve para significar, e isso parece faltar, muitas vezes, nas atividades dialógicas do surdo, notadamente no falar do surdo adulto.

No tocante à linguagem, conforme postula Vygotsky (1991), a criança faz a grande descoberta quando percebe que cada coisa tem um nome. Nessa perspectiva, a linguagem se constrói por meio das vivências infantis com o meio, assim como toda a aprendizagem. Essas vivências ocorrem nas interações com os adultos e com outras crianças. Portanto, pensar na relação entre linguagem, pensamento e construção do sentido é pensar a linguagem em sua relação com a cognição e, principalmente, com o mundo onde a criança está inserida.

Vygostky (1991) atribui a relação pensamento e linguagem ao processo de interação social vivido pelo sujeito nas experiências de trocas comunicativas, surgidas como necessidade de comunicação inerente ao ser humano. Nesse sentido, as manifestações verbais iniciam com o choro, balbucio e riso – expressões com intenção comunicativa do sujeito com o mundo.

Assim, para tal teoria, a criança, a princípio, faz uso da fala socializada a fim de estabelecer a comunicação; posteriormente, ela utiliza a linguagem como instrumento de pensamento, à proporção que internaliza a linguagem. Esse é um momento crucial na vida dela – segundo Vygotsky (1991), uma fase de transição do pensamento intrapsíquico, ocorrido por intermédio da fala egocêntrica que marca o início da função cognitiva da linguagem.

Diante do exposto, admitimos que a construção do sentido é mediada pela linguagem nos momentos de interação social – processo que tem como ápice a fala egocêntrica e, com esta, a função cognitiva. Logo, o sujeito privado de acesso a uma língua não teria possibilidade de construir sentido pleno.

Segundo Flavell, Miller e Miller (1999), à proporção que os desenvolvimentos cognitivo e linguístico avançam, as crianças adquirem riqueza de conhecimentos e habilidades nos usos sociocomunicativos da linguagem. Nesse sentido, “se as funções cognitivas também estão na dependência dos diversos processos em jogo na significação, elas não são comportamentos previsíveis ou apriorísticos. Se dependem da significação, são também atos de linguagem.” (MORATO, 2000, p. 5). Dessa forma, os atos de linguagem se efetivam durante a interação dos indivíduos que se constituem em sociedade.

Marková (2003) enfatiza a necessidade de não se tomar o conceito de interação como troca de ideias entre entidades no sentido simplório. Com isso, podemos pensar na construção de sentido por meio das representações sociais como fenômenos dinâmicos, como um jogo de coconstrução estabelecido nas atividades dialógicas de indivíduos que compartilham as mesmas cultura e sociedade.

A propósito, conforme postula Marková (2003), o fato de grupos sociais compartilharem determinada representação social não significa que eles compartilhem os conteúdos e significados daquela representação na sua totalidade ou os concebam da mesma forma. O sentido compartilhado, a princípio, é visto em âmbito geral; todavia, o significado específico depende do conhecimento prévio de cada indivíduo, que fará conexão com outros conhecimentos já adquiridos, ou melhor, já construídos e constituídos. Além do mais, há de se considerar os contextos social e linguístico e a entonação utilizada por meio de um jogo de linguagem específica.

Para Morato e Coudry (1989, p. 52), “A linguagem não é apenas transmissão de pensamento, não é apenas código linguístico, não é apenas comunicação interpessoal, mas é, sobretudo, um processo de produção da significação”. A linguagem é, portanto, lugar de ação, de movimento, por isso é dinâmica e, assim, concebida como funcional. Dessa forma, o outro, antes colocado no discurso em posição de passividade, passa, agora, a ocupar lugar privilegiado no processo da construção da linguagem, participando também do diálogo.

Entendemos, então, que as questões relacionadas à cognição e ao sentido não podem ser vistas dissociadas da questão da linguagem, tampouco do meio social de que o indivíduo participa. Considerando o caráter social da cognição, Tomasello (2003) – que concebe a linguagem como ação conjunta – defende a existência de um gene cultural que garante uma memória também cultural, e a linguagem é um artefato cultural construído e internalizado pelo homem ao longo da sua filogênese.

Para Tomasello (2003), há algo inato no homem como fruto da evolução humana: o gene da cultura. Entretanto, trata-se de uma versão diferente do inatismo chomskyano. O inato, para ele, tem uma história filogenética, ou seja, tem a ver com a evolução da espécie humana. O gene se incorpora ao protótipo humano moderno. A filogênese, como processo, está na primeira infância (0-03 anos de idade). Nessa abordagem, a criança participa com o outro de atividades conjuntas. Conforme o mesmo autor, isso se deu com o passar dos anos, após adaptação de nosso organismo, sendo que o processo de projeção e identificação promove a aprendizagem não com o outro, mas por meio dele.

Seguindo tal viés, Tomasello (2003) chama de cenas de atenção conjunta as interações sociais, às quais a criança e o adulto prestam atenção durante determinado tempo. As referidas cenas fornecem o contexto intersubjetivo em que ocorre o processo de simbolização, ou seja, é por meio do processo de simbolização ocorrido na interação com o outro que o sentido emerge. “Para adquirir a linguagem, a criança tem de viver num mundo que tenha atividades sociais estruturadas que ela possa entender.” (TOMASELLO, 2003, p. 152). Isso implica participação ativa em que as trocas comunicativas entre os interactantes no diálogo sejam devidamente internalizadas.

Como se vê, a teoria de Tomasello contribui para uma reflexão sobre a capacidade cognitiva do surdo, pois este tem apresentado dificuldades no processo

de simbolização, notadamente durante a construção do sentido nas atividades sociais de comunicação oral, o que resulta, frequentemente, na falta de estrutura no discurso.

Diante disso, a seguir, procederemos à discussão centrada em questões que envolvem a construção do sentido pela criança surda.

2.2.1 A construção do sentido pela criança surda

A partir da interação entre a mãe e o bebê, a construção do sentido das coisas, e do mundo em geral, surge em um processo que se dá como um jogo de significações e ressignificações das produções verbais e não verbais do bebê em um movimento contínuo de troca de olhares, sorrisos e imitações, por parte da mãe. É, pois, por meio do uso da língua atravessado pela ação da linguagem que ocorre o desenvolvimento cognitivo; e o sentido efetivamente se constrói nas experiências linguísticas vivenciadas desde o nascimento ou, até mesmo, antes, a exemplo da vida intrauterina, no caso do ouvinte.

Diante da dificuldade de acessar naturalmente a língua oral por causa da privação auditiva e sem o contato com a língua de sinais, o surdo em geral demora a construir conceitos e abstrações que lhe deem condições de desenvolver o pensamento abstrato, os quais são resumidos nas significações. Nessa direção, ao longo da história, a privação sensorial auditiva tem colocado o surdo em posição linguisticamente inferior em relação ao ouvinte, pois ele vive em uma sociedade em que é minoria.

Ao longo da história, as minorias são desprestigiadas, excluídas e estigmatizadas. Com o surdo, não é diferente: ideologicamente é marcado como defeituoso e incapaz; por causa da falta da audição, costuma ser visto socialmente como deficiente. Levando-se em consideração que a grande maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes – portanto, a língua oral é usada pelas famílias como principal ou única forma de comunicação –, a falta ou o atraso dessa língua pelas crianças surdas resulta, com frequência, em interpretações equivocadas pelos familiares e demais ouvintes quanto à capacidade cognitiva do surdo.

Segundo Fernandes (2003), uma gama de estudos voltados para a distribuição dos mecanismos cerebrais aponta para a questão de que a aquisição tardia da língua, ou a ausência desta, pode influenciar a divisão hemisférica e,

consequentemente, a distribuição de funções específicas dos hemisférios cerebrais. Tal resultado passa a ser relevante, porquanto a distribuição das funções hemisféricas exerce papel importante no desenvolvimento dos processos cognitivos. A esse respeito, Sacks (1990, p.128) postula que

Nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem espontaneamente; dependem da exposição à linguagem. Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à boa linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de "transferência" hemisférica.

A exposição a uma língua independe de ser língua oral ou de sinais; o importante é ser bem estruturada, embora a chance de a língua oral ser plenamente dominada pelo surdo, possibilitando-lhe a competência comunicativa¹¹ para organizar seus pensamentos e se colocar no discurso com fluência é remota, pois depende de vários fatores intrínsecos e extrínsecos, como os já mencionados na seção 2.1.

O atraso na aquisição de uma língua poderá resultar em sérios prejuízos para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Não é raro encontrar surdos que manifestam dificuldades cognitivas como resultado de uma privação linguística sofrida à época dos primeiros anos de vida. Segundo Fernandes (1990), muitos autores afirmam que o surdo pode apresentar atraso intelectual de dois a cinco anos em relação ao ouvinte. Eles atribuem tal atraso à ausência de linguagem, porquanto o comportamento ligado às noções de concreto e abstrato está associado à capacidade mental. Kelman (1996, p. 66) defende "que o uso da língua acelera o desenvolvimento cognitivo e que, exatamente, por ter dificuldade de adquirir esta língua, a criança surda demora mais a construir certos tipos de conceitos e abstrações".

Ao tomarmos o conceito de linguagem como função organizadora do pensamento, extrapolando a mera comunicação, entendemos o porquê de o surdo que aprende tardiamente uma língua quase sempre apresentar atrasos significativos de ordem social e cognitiva. Os atrasos sociais provavelmente ocorrem em virtude

¹¹ "Competência comunicativa é a capacidade de usar a língua em situações sociais". (TRASK 2004, 58). A esse respeito, ver TRASK, R.L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

do prejuízo nas interações durante os eventos comunicativos com o ouvinte: na maioria das situações, ele não entende a mensagem e não se faz entender. Geralmente isso resulta na ruptura do diálogo, sobretudo entre adultos. Em pesquisa feita com surdos adultos, Fernandes (2003) observou que eles sofrem desvantagem durante o diálogo com o ouvinte: “muitos surdos são levados a deturpar o sentido da mensagem e, conseqüentemente, apresentam falhas de recepção e emissão no processo de comunicação.” (FERNANDES, 2003, p. 86). Para esta autora, os atrasos cognitivos ocorrem porque a ação do pensamento e a internalização de conceitos abstratos estão deficitários.

Segundo Morato e Coudry (1989), o rótulo de mau comunicador e de deficiente, quanto aos esquemas interacionais inerentes às relações dialógicas, acompanha e reproduz a concepção dos estudos nessa época. Observa-se, com tal discussão, que havia uma tendência a não enxergar que os problemas cognitivos e a falta ou imaturidade do pensamento abstrato no surdo não eram característica peculiar à surdez, mas se tratava da falta de acesso a material linguístico que possibilitasse dominar, de forma satisfatória, a linguagem e, assim, desenvolver a estrutura simbólica na mente.

Autores, como Morato e Coudry (1989), comentam que o surdo carrega, junto ao estigma da própria deficiência, o de mau comunicador, o de deficiente social e o de deficiente intelectual. Isso realça a imposição da sociedade oralista em exigir que ele se encaixe no modelo de falante que produz um formato de diálogo elaborado pelo ouvinte. Em consequência disso, quando o surdo não corresponde ao modelo de fala predominante na comunidade majoritária, costuma ser rotulado de mau comunicador.

Diante de tais constatações, tudo leva a crer que a falta de linguagem no surdo se apresenta como fator desencadeante de falhas do desenvolvimento de estruturas responsáveis pela cognição. O reflexo das referidas falhas pode ser observado ainda na fase pré-linguística, período em que a criança faz as primeiras investidas comunicativas pautadas no código linguístico ao qual está exposta e nos modelos de fala exaustivamente fornecidos pela sociedade participante.

Segundo Goldfeld (1998), a surdez é caracterizada por uma privação sensorial; entretanto, as conseqüências, longe de se limitarem às dificuldades auditivas, refletem-se em aspectos linguísticos, emocionais, educacionais, sociais e culturais. A condição de imbecil ou de incapaz intelectualmente é legada pela

sociedade ao surdo ao longo da história; isso parece ter como fundamento principal o fato de a linguagem regular o pensamento. No caso do surdo com atraso de linguagem, seu pensamento estaria deficitário como resultado da falta de orientação que uma língua possibilitaria. Então, se não lhe for proporcionado, desde a mais tenra idade, o acesso pleno a uma língua que lhe possibilite construir sentido a partir das interações sociais vividas, como a língua de sinais, por exemplo, provavelmente apresentará outras consequências.

A propósito, nas décadas de 60 e 70 do século XX, conforme aponta Góes (1996), ocorreram confrontos teóricos, no campo da psicologia, quanto à posição da linguagem em relação ao pensamento. Se, por um lado, se argumentava que o atraso de desenvolvimento do surdo, assim como o seu acesso lento e incompleto ao pensamento abstrato eram devidos à sua limitada capacidade linguística; por outro lado, acreditava-se que o atraso no desenvolvimento da linguagem decorreria da pobreza de experiências de trocas comunicativas devida à limitação da linguagem, mas não porque esta fosse essencial como meio organizador do pensamento.

Tomasello (2003) faz uma reflexão interessante a respeito da relação linguagem – cognição, ao dizer que “invocar a linguagem como causa evolucionária da cognição humana é como invocar o dinheiro como causa evolucionária da atividade econômica humana.” (TOMASELLO, 2003, p.130). Trata-se, portanto, de algo inquestionável, na medida em que o significado das palavras de uma língua remete ao pensamento e neste visualizamos a linguagem. Portanto, ao se falar de pensamento e linguagem, percebemos que estão intrinsecamente ligados.

Ao abordar a questão da linguagem no desenvolvimento cognitivo, Tomasello (2003) chama a atenção para as crianças cujas aptidões comunicativas linguísticas não se desenvolvem naturalmente, destacando as deficientes auditivas¹². O autor faz-nos lembrar que mesmo aquelas não expostas a uma língua de sinais de forma sistemática crescem em meio a situações em que as pessoas expressam intenções comunicativas de modo visual. Tal preocupação demonstra um olhar muito mais voltado para as potencialidades do surdo do que para aquilo que lhe falta. No entanto, afirma: “em que medida essas crianças aprendem diferentes

¹² Apesar de termos mantido o termo “deficiente auditivo” usado pelo autor, assumimos, neste trabalho, a terminologia “Surdo”, em função da representação social que esse termo traz à comunidade surda.

perspectivas conceituais sobre as coisas a partir dessas formas alternativas de comunicação simbólica é uma questão interessante.” (TOMASELLO, 2003, p. 185).

Nessa direção, as crianças que não adquirem uma língua de forma natural, a exemplo das surdas sem acesso à língua de sinais, São consideradas por Tomasello (2003) como não destituídas de linguagem, tampouco de cultura. Concordamos com o citado autor: não cabe afirmar que elas não têm linguagem, embora a tenham de forma rudimentar. Todavia, a referida afirmativa do autor não é aceita na totalidade, pois, sem a língua de sinais, a criança (salvo raras exceções) não se desenvolve totalmente, do ponto de vista linguístico e sociocognitivo, conforme mostram os trabalhos de Sacks (1990), Góes (1996), Quadros (1997) e Fernandes (2003).

Kelman (1996, p. 66) defende que “é através do repertório dos sorrisos, olhares, mímicas, imitações e ajustamentos tônico-posturais, que a criança surda vai construindo e representando a sua realidade”. Contudo, para se colocar no discurso, defender suas ideias e ter a real compreensão do que se passa no espaço dialógico, necessita de estrutura linguística que lhe dê competência comunicativa suficiente. Nesse sentido, para Fernandes (1990, p. 64),

O tipo de linguagem desenvolvida pelo surdo é suficiente para resolver seus problemas cognitivos, mas insuficiente para suprir muitas deficiências causadas pela ausência de um código simbólico-verbal específico como o usado por um falante normal.

Vygotsky (1991) postula que o significado da palavra modifica constantemente durante o desenvolvimento infantil. Assim, à medida que a criança se desenvolve, o significado das palavras sofre mudanças significativas como parte de um processo dinâmico e evolutivo. Entretanto, a grande maioria que não tem acesso, desde os primeiros meses, à língua de sinais, geralmente, apresenta atraso não só na construção do sentido como também na sua modificação. Parece haver uma tendência na linguagem das crianças que fazem parte desse grupo de o sentido, construído anteriormente, estabilizar-se preso a determinado contexto, muitas vezes colado ao concreto, em virtude da dificuldade em abstrair.

É interessante destacar a forma pela qual o surdo que não tem acesso pleno a uma língua desde cedo lida com o sentido no texto, oral ou escrito. A esse respeito, segundo Botelho (2002), a perspectiva de construção do sentido do texto

está associada à ideia do domínio de palavras. Os surdos se habitam a parar nas palavras desconhecidas, como se o sentido fosse lexicalizado. Entretanto, um montante lexical disponível não resolve os problemas de interpretação e de produção textual, pois, apesar de conhecer as palavras, não sabem, muitas vezes, considerar o contexto, o que configura grande dificuldade em lidarem com a polissemia linguística e com a atividade dialógica.

Corroborando tal ideia, Góes (1996) defende que o conceito, para a criança, não se reduz ao conjunto de impressões representado pela palavra; ele se elabora na relação com a palavra, e esta, por sua vez, ao permear a vivência com o objeto ou ao estabelecer enlaces com outras palavras, permite recortar as coisas do mundo, abstrair e generalizar suas propriedades, ou seja, implica um processo de significar, e não de representar algo já significado. Para Vygotsky (1984), é por meio das relações sociais vividas que se produz o significado, bem como os modos de cada sujeito ser e agir.

Torna-se difícil para o surdo que teve acesso unicamente à língua oral (na maioria das vezes, tardia e deficitariamente) compreender o sentido das palavras em diversos contextos de uso social. A tendência é conceber a linguagem com sentido transparente, ou seja, o sentido fica fixado na palavra. Considerando que os conceitos não emergem de um indivíduo apenas, mas se constituem na relação com o outro, portanto, no diálogo, conforme postula Bakhtin (1929/2004), entendemos que a forma de classificar e conceituar é característica de cada cultura.

Nesse sentido, embora o surdo tenha cultura própria – a língua de sinais constitui uma das partes –, o fato de nascer em uma comunidade predominantemente ouvinte, com cultura igualmente ouvinte, a imposição de uma língua oral talvez seja um fator preponderante nas manifestações linguísticas deficitárias demonstradas pelo surdo nas interações sociais com os ouvintes.

Não temos neste estudo – importa frisar – a intenção de nos colocarmos contra a estimulação auditiva. Acreditamos que a língua oral deve ser concebida como uma das possibilidades oferecidas ao surdo para ele se comunicar com os ouvintes, não como única e ou primeira língua. Assumimos tal posição por duas razões: primeira, em virtude da complexidade e das variáveis que envolvem o processo de aquisição da língua oral, conforme já expomos; segunda, por reconhecermos que a língua de sinais é a única que possibilita ao surdo total domínio de competência comunicativa com seus semelhantes. Isso provavelmente

ocorre devido a sua modalidade espaço-visual e por não depender da integridade do sistema auditivo, o que supre todas as suas necessidades comunicativas e cognitivas.

Conforme discorremos até então, o surdo foi considerado, durante muitos anos, como alguém incapaz, em decorrência da deficiência intelectual a ele atribuída. A seguir, discutiremos a mudança de paradigma – ancorada, principalmente, nos construtos teóricos vygotskianos – surgida em relação à capacidade de pensar e construir sentido por parte da criança surda.

2.2.2 A quebra de um paradigma na relação entre pensamento e construção do sentido por parte da criança surda

Antes de adentrarmos na discussão sobre os paradigmas entre pensamento e construção do sentido pela criança surda, façamos uma reflexão acerca de significado e sentido. Na concepção de Vygotsky (1984), significado é diferente de sentido. Para ele, o significado é compartilhado socialmente e o sentido é particular, de cada pessoa. A teoria bakhtiniana concebe a produção de sentido a partir do contexto social de uso, ou seja, como a palavra tem um caráter polissêmico mediante a natureza dialógica da linguagem, determina-se o sentido em cada contexto; assim, o significado da palavra não está pronto, *a priori*. Segundo Bakhtin (1929/2004, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial”, traz consigo significados variados que vão emergir no contexto dialógico, a depender de quem fala, para quem se fala e em que momento surge esse enunciado no processo de interação verbal. O sentido, por ser inacabado, emerge no espaço dialógico de forma ilimitada por meio do contexto social e dos interactantes envolvidos no discurso.

Fernandes e Correia (2005) afirmam que a capacidade humana de significação se apresenta como competência específica para a operação, produção e também decodificação dos signos. Isso confere à aquisição da língua um lugar privilegiado tanto do ponto de vista do processo de comunicação quanto no que se refere ao desenvolvimento cognitivo.

Ao adquirir a língua, como sistema simbólico, o indivíduo transforma sua concepção de mundo. Tal reflexão desperta para a importância de a sociedade possibilitar ao surdo a exposição a uma língua natural o mais cedo possível. A

privação desse direito instituído por lei é mais de que um desrespeito, é desumano, pois a sociedade está fadando a pessoa surda à condição de deficiente social.

Na opinião de Sacks (1990), todo estímulo que deveria ser naturalmente auditivo deve ser dirigido à criança surda para a percepção visual. O autor quer dizer com isso que o surdo é visual, ele tem atração maior pela imagem, porque nele a entrada primária da linguagem é a visão, diferente da no ouvinte, a qual é a audição. Suas experiências linguísticas devem ser visuais, porquanto os símbolos criados pelo surdo envolvem aspectos visuais, cinestésicos e gestuais. Essa concepção parte do princípio de que o surdo é diferente, e não deficiente; sua diferença linguística não traz como condição um defeito, mas uma especificidade relacionada à sua cultura, cultura surda e, com esta, a linguagem.

A percepção, pois, que o surdo tem do mundo se dá prioritariamente pelo canal visual. Isso justifica o fato de a língua de sinais, por ser de modalidade espaço-visual, apresentar-se sem obstáculos do ponto de vista da aquisição, sendo o seu desenvolvimento plenamente possível e satisfatório. Trata-se de uma língua, segundo Ferreira-Brito (1995), com toda a complexidade inerente aos sistemas linguísticos, a qual proporciona a liberdade e a fluência do pensamento, de modo que o surdo seja reconhecido e respeitado como ser humano, como cidadão com os mesmos deveres e direitos do ouvinte.

Não é sem motivo que a conquista da língua de sinais como a língua própria do surdo se tornou, sem dúvida, o marco mais importante na sua história de lutas. Após o reconhecimento da língua de sinais como *status* de língua é que ele pôde, finalmente, ser aceito pelos ouvintes e por ele próprio como ser pensante e autor do próprio discurso. Isso porque a condição de subordinação linguística o fazia, quase sempre, vestir a carapuça de inferioridade e incompetência linguística, comparado ao sujeito ouvinte, que se colocava, em geral, como mais inteligente ou “mais capaz”.

Apesar de só ter conseguido essa conquista recentemente, já na Antiguidade, segundo Van der Veer e Valsiner (1996), Platão, ao observar pessoas surdas, fez um comentário no *Diálogo de Crátilo*, dizendo que o significado podia ser transmitido pelas mãos, pela cabeça e por outras partes do corpo. Assim, ao surdo se dá a possibilidade de interligar pensamento e linguagem por meio da língua de sinais. Nesse contexto,

Constata-se empiricamente que vários substitutos e variações de símbolos linguísticos, tais como as línguas manuais de sinais, são igualmente eficazes enquanto linguagem no sentido de direcionar a atenção e a cognição já que, como as línguas naturais, baseiam-se em símbolos convencionais intersubjetivamente compartilhados e baseados em perspectivas. (TOMASELLO, 2003, p. 224).

As considerações anteriores são pertinentes, pois se reconhece que o surdo tem, por meio de uma língua a ele naturalmente acessível – a língua de sinais –, a possibilidade de construir sentido. Corroborando essa idéia, Góes (1996) defende que a linguagem é a base das relações sociais; assim, o uso da língua de sinais torna-se essencial para ele se comunicar e compreender o mundo, ter acesso pleno à informação. Uma vez que ela possibilita muito mais que mera comunicação, por meio da língua de sinais o surdo pode colocar-se no espaço discursivo como sujeito ativo, pois dispõe de uma língua própria que lhe permite expressar ideias, planejar, abstrair. Ela lhe permite, além de tudo, interagir com todas as implicações dessa palavra, inclusive permite a atividade argumentativa. Portanto, as línguas de sinais são completas, porque contêm, na sua estrutura, aspectos necessários para o surdo usá-las de modo funcional.

A exemplo de Góes (1996), Quadros e Karnopp (2004) postulam que as línguas de sinais permitem a expressão de significados não só da necessidade comunicativa como também da expressiva. Isso possibilita a tradução de qualquer assunto ou conceito, bem como o deslocamento de tópicos, pois elas permitem que a pessoa discorra sobre as situações ausentes ou abstratas.

À luz dessa discussão, Ferreira e Correia (2005) ressaltam a importância do estudo da natureza da língua de sinais como sistema simbólico específico para o surdo, visto que, por meio de signos de natureza gestual, espacial e visual, a língua de sinais é a que melhor traduz os processos de percepção e apreensão da experiência da criança surda. Os referidos autores entendem que “a língua de sinais é o sistema mediador da criança surda por excelência, e a semiose é o conceito que melhor descreve essa atividade de mediação entre as percepções e sua transformação em conceitos mentais.” (FERREIRA; CORREIA, 2005, p. 23).

Ao longo da história, houve uma ruptura substancial no paradigma vygostiskiano; seu discurso foi modificando-se a respeito da formação dos processos mentais no surdo. Isso pode ser comprovado à luz dos seus primeiros textos acerca do acesso do surdo à linguagem, os quais são marcados pelas ideias

defendidas pela filosofia oralista: o surdo deveria adquirir a língua oral como condição de se tornar o mais próximo possível do ouvinte. Nesse sentido, os trabalhos de Vygotsky inauguravam uma nova fase na qual os estudiosos se voltaram para a linguagem, atribuindo-lhe papel fundamental na formação dos processos mentais.

Segundo Van der Veer e Valsiner (1996), ao demonstrar grande preocupação nas relações sociais das crianças com limitação de modo geral, Vygotsky (1997) defendia o ensino da língua oral para o surdo, porque, somente por meio da palavra falada, a criança surda poderia desenvolver o pensamento e abstrair conceitos. Ele considerava limitada a língua gestual e não acreditava na possibilidade de o surdo, por meio dela, construir significação. Isso parece evidente quando o autor afirma: “o significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado ao pensamento e por este é iluminado”. (VYGOTSKY, 1991, p. 159). Entretanto, tal concepção em relação ao surdo foi modificada a partir dos constantes insucessos nos métodos de oralização¹³ testemunhados por ele, os quais se voltavam para a fala como produção sonora, mas não consideravam a linguagem.

Vygotsky (1991) critica a prática pedagógica e a prática clínica de mera repetição de palavras, ao comparar o resultado da oralização com um papagaio, que não reflete sobre seus enunciados. Na opinião do autor, os treinos de fala resultavam em ato mecânico, sem significação, e uma palavra sem significado, para ele, equivalia a um som vazio. Vygotsky (op. cit.) defende, ainda, que o significado é um critério constitutivo da palavra, seu componente indispensável. Assim, a fala, como estava sendo ensinada à criança surda, descontextualizada, ficava sem sentido e sem função social. A preocupação do referido autor não era ensinar listas de palavras e uma boa articulação, mas possibilitar a construção do sentido pela criança daquilo que estava sendo dito e, portanto, internalizado. Preocupou-se também com o uso da linguagem como algo transcendente aos atos comunicativos, ou seja, que permite o sujeito se colocar reflexivamente, com competência comunicativa, concordando, discordando, argumentando, enfim, manejando bem a linguagem social.

¹³ Dentre os métodos de oralização, destacam-se verbotonal, aural, audiofonatório e acupédico. Segundo Goldfeld (1998), todos esses métodos têm como objetivo estimular a audição residual do surdo.

Contrário à forma fragmentada de se ensinar a língua oral ao surdo, Vygotsky (1997) defende que a linguagem ocorre em todo o conteúdo prático e social de suas funções. Nessa direção, ele afirma:

Se esperássemos até que a criança aprendesse a articular corretamente cada som, e só depois disto lhe ensinássemos a juntar os sons em sílabas e as sílabas em palavras, se fôssemos dos elementos da linguagem à sua síntese, nunca perceberíamos sua linguagem viva e autêntica. O caminho natural é precisamente o inverso, das formas íntegras da atividade verbal ao domínio dos elementos da linguagem e sua combinação. Tanto no desenvolvimento filogenético como no ontogenético, a frase precede a palavra, a palavra à sílaba e esta ao som. Uma frase solta é quase uma abstração; a linguagem surge em conjunto, maior que a oração. Por isso dá-se a criança a linguagem com sentido, necessária, indispensável para a vida, isto é, a linguagem lógica e não a articulação. (VYGOSTKY, 1997, p. 119).

O autor propõe com isso que se dê oportunidade à criança surda adquirir a linguagem de forma natural e espontânea, passando pelas mesmas etapas que uma criança ouvinte, em vez do ensino artificializado e descontextualizado dos eventos sociais voltado apenas para a articulação correta de alguns vocábulos. Vygotsky é contundente em suas colocações, em virtude da observação feita nas produções de alguns surdos, cuja linguagem se apresentava sem sentido, apenas com meras repetições de palavras devidamente treinadas para serem bem articuladas, porém desprovidas de sentido, além de presas a situações concretas.

A esse respeito, notamos no trabalho de Lúria (1987)¹⁴ semelhança com o surdo que possui atraso de linguagem, pois, em ambos os casos – nos surdos sem acesso natural a uma língua desde o nascimento e nos analfabetos participantes da pesquisa de Lúria –, o pensamento se apresenta predominantemente de forma concreta, em detrimento de uma forma abstrata, que requer estruturação do pensamento. Equivocadamente, as pessoas tendem a conceber esse fato no surdo como incapacidade para construir linguagem, porque entendem que o pensamento dele não evolui, fica preso ao aqui e agora. Contudo, ele pode desenvolver a função planejadora da linguagem de modo igual ao ouvinte, por meio da língua de sinais.

Em geral, o surdo não consegue, espontaneamente, internalizar a estrutura da língua oral de forma a atribuir significado pleno, pois isso só é possível quando se

¹⁴ Lúria realizou uma pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo em um grupo de analfabetos, no Uzbequistão, Ásia Central, em 1930, com o objetivo de analisar qual a importância das condições socioeconômicas sobre o desenvolvimento da percepção, generalização e abstração, dedução e inferência, raciocínio e solução de problemas, imaginação, autoanálise e autoconsciência.. Ver LURIA, A. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

tem integridade auditiva. Tal constatação levou a uma mudança de paradigma postulado por Vygotsky (1991) em relação ao surdo, na medida em que o autor concebe o valor linguístico dos sinais, embora ainda insista em defender o uso dos sinais como passagem fundamental para garantir o acesso à língua oral, argumentando que essa língua é usada pela maioria da sociedade. O surdo, então, necessitava dela para interagir com os ouvintes.

Pelo exposto, não podemos deixar de destacar a visão futurista de Vygotsky, ao alertar para a possibilidade de a sociedade ver o surdo apenas como surdo, não mais como coitado, incapaz, inferior, ou seja, livre de estigmas. Corroborando essa ideia, Sacks (1990) diz que os problemas comunicativos do surdo têm origem no social; diante disso, ao utilizar uma língua que lhe seja natural, a deficiência deixa de existir, pois ambos os autores a concebem como deficiência social. Assim, muitos foram os paradigmas quebrados na historicidade dos sujeitos surdos. Esperamos em breve a sociedade escrever novo capítulo dessa história, mas com avanços significativos voltados para a quebra de barreiras que, durante anos, impediram o surdo de construir sentido e de se humanizar.

A surdez – acreditamos – não é condição determinante para o surdo não adquirir conhecimento, não construir sentido em seus enunciados. Faz-se necessário, portanto, que lhe seja possibilitado, desde o nascimento, o contato com a língua de sinais. Iniciar o contato somente quando chega à educação infantil significa perda de três ou quatro anos de oportunidade de se constituir sujeito pleno. Mas isso não quer dizer que o surdo seja um sujeito sem linguagem, afinal, está inserido em comunidade linguística que se utiliza de gestos e expressões fisionômicas permeados de sentido; portanto, retomando Vygotsky, já se encontra atravessado pela linguagem.

São as experiências linguísticas nas trocas comunicativas com o outro que permitem a apropriação do sentido da linguagem, vista pelo viés da opacidade, considerando, assim, o contexto social em que a linguagem emerge e as condições de acesso pelo indivíduo. Assim, o acesso pleno e satisfatório ao sentido e ao uso da linguagem pelo surdo faz-se necessário para se configurarem as condições básicas à expansão das relações interpessoais, as quais constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Isso só é possível por meio da língua de sinais, pelo fato de esta se apresentar de forma espontânea para o surdo, porquanto ela se configura em

modalidade espaço-visual e, portanto, não depende de *feedback* auditivo proporcionado pelo sistema de audição íntegro para que se tenha acesso, ao contrário das línguas orais-auditivas, que dependem do perfeito funcionamento da audição.

Apesar de todas as conquistas alcançadas e das inúmeras batalhas travadas em meio a árduas lutas, a falta de informação da sociedade acerca da real capacidade cognitiva de o surdo adquirir e desenvolver a linguagem ainda o faz ser visto como alguém com condição cognitiva inferior. Esperamos que a sociedade, principalmente os familiares e os educadores de surdos, compreendam a capacidade deles para desenvolver, de forma natural e espontânea, a língua de sinais e, com isso, possam desmistificar o estigma de incapazes ou de sujeitos com cognição deficitária.

Considerando que a interação com os semelhantes propicia estímulo contínuo para o desenvolvimento cognitivo, defendemos neste trabalho a constituição plena de um sujeito quando se apropria da linguagem com todas as suas nuances a partir dos jogos conversacionais, do balbucio e das vocalizações, momentos cruciais na vida de **todos** os seres humanos, ouvintes ou surdos.

A mudança de paradigma de língua como estrutura para língua como ação, como modo de interação na sociedade por meio da interação verbal no processo dialógico, possibilitou que o contexto e os interlocutores ganhassem relevo, conquistando, assim, espaço importante nos estudos linguísticos com base nos contextos interacionais. Por tudo isso e considerando o caráter funcional da linguagem, já que o sentido surge no momento da interação e o enunciado se constitui em cadeia dialógica, na seção a seguir, trataremos da visão bakhtiniana da linguagem, elegendo o dialogismo como foco de discussão.

2.3 Visão bakhtiniana da linguagem

A visão interacionista da linguagem mescla suas origens com outras disciplinas afins, dentre as quais, com a pragmática, uma vez que estuda a linguagem em ação, ou seja, os atos linguísticos e os contextos em que tais atos se realizam. Segundo Bakhtin (1929/2004), a enunciação resulta da interação de dois indivíduos socialmente organizados, e, por ser a palavra multifacetada, esta se constitui o produto de interação do locutor e do ouvinte. Nessa perspectiva, a

linguagem é lugar de interação, de representação de papéis e de negociação de sentidos, visto que “o sentido de uma palavra é totalmente determinado por seu contexto.” (BAKHTIN, 1929/ 2004, p. 106).

O pensamento bakhtiniano é múltiplo, nasceu de um conjunto de autores. Assim, Bakhtin e seu círculo construíram sua concepção de linguagem a partir da crítica radical direcionada às grandes correntes da linguística contemporânea no início do século XX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, pois tais teorias, no entendimento deles, não concebem a língua como fenômeno social, logo, não consideram a natureza social e dialógica da linguagem.

Na concepção do subjetivismo idealista, representado por Humboldt, o ato da enunciação é tido como puramente individual, o que prioriza o aspecto interior, o lado subjetivo da criação significativa e faz do indivíduo o centro da linguagem, sem considerar o processo da interação entre o locutor e o interlocutor. Contrariando essa teoria, Bakhtin (1929/2004) sugere que o meio social, onde o indivíduo está plenamente envolvido, é determinante do interior. Para ele, enunciação e interação são sinônimos. Ele concebe o sujeito como ser histórico que se constitui na relação com o outro; logo, esse outro jamais será abstrato e não se pode ver a língua como criação individual.

Já na concepção do objetivismo abstrato, representado por Saussure, a língua é concebida como um produto acabado, passível de ser transmitido de geração a geração como algo pronto e estável. Bakhtin o critica, dizendo que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal, logo, não é transmitida como um produto pronto; ela se constitui continuamente, na corrente da comunicação verbal.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN, 1929/2004, p. 108).

O autor constata, portanto, que a linguagem é dialógica, e, por meio do processo dialógico, há confronto entre as palavras alheias e as já elaboradas pelo sujeito. Postula ainda: “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Entendemos, então, que para se compreender a linguagem na sua extensão discursiva, necessário se faz assumir a

concepção sociointeracionista, na qual se concebe a linguagem como trabalho coletivo e histórico, resultante de experiência; possui, pois, caráter social e cultural, uma vez que a língua tem suas regras constituídas no jogo da linguagem e se origina na prática social.

Ao adotarmos a concepção de linguagem dialógica na perspectiva bakhtiniana, chamamos a atenção para a privação de linguagem vivida pelos surdos durante séculos. Isso resultou quase sempre em comunicação deficitária, porque foram privados da oportunidade de mergulhar na corrente da comunicação verbal, no dizer de Bakhtin. Referimo-nos à proibição imposta ao surdo de usar a língua de sinais.

Segundo Souza (1994), ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida. Assim, é na prática social que as escolhas linguísticas de quem produz a linguagem são reguladas pelo outro, pelo grupo social e pela situação histórica vivenciada.

Travaglia (1996) afirma que a comunicação humana ocorre por meio de textos. Ele define texto como unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) usada em situação de interação, como unidade de sentido. Portanto, resulta da atividade comunicativa que ocorre consoante regras e princípios socio-históricos. Dessa forma, a comunicação humana é construída mediante um agir sobre o outro, por meio da linguagem, na medida em que se concebe a linguagem como processo dinâmico e complexo, cujo caráter heterogêneo elege a interação como *alfa* e *ômega*, em cadeia ininterrupta de produção de sentido.

A noção de dialogismo surgiu com Bakhtin, ao eleger a interação verbal como a realidade fundamental da língua, uma vez que defende a natureza social e dialógica da linguagem e do sentido. A esse respeito, o autor afirma:

A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, logo, a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua, sendo o diálogo uma das mais importantes formas de interação verbal. (BAKHTIN, 1929/2004, p. 123).

Diálogo, entretanto, na concepção de Bakhtin, não se restringe à mera comunicação em voz alta entre pessoas face a face, mas abrange toda comunicação verbal. O autor tem o diálogo como princípio constitutivo que vai além

da mera interação face a face, assim como a linguagem vai além do vocabulário. Bakhtin (2000, p. 294) diz que “o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento que expressa a posição do locutor.” Com isso, o discurso do outro faz parte dos nossos enunciados, pois partimos do outro para complementar, concordar, ir de encontro, enfim, há de fato o dizer do outro no nosso dizer. Não é à toa que ele defende que, quando o diálogo se acaba, tudo se acaba.

Imaginemos, pois, o que significa conviver em uma sociedade em que os indivíduos não compartilham a mesma língua, ou pior, viver em uma família na qual as pessoas literalmente não falam a mesma língua, a exemplo da maioria dos surdos. Isso parece condenar o sujeito a viver em sua pátria como verdadeiro estrangeiro, cujo diálogo parece estar fadado a sofrer rupturas constantes.

A partir dos estudos bakhtinianos, o sujeito passou paulatinamente a inserir-se na atividade dialógica, uma vez que o autor não vê o falante como único dono da palavra, mas coloca cada participante da comunicação no mesmo patamar. Nesse sentido, a palavra não pertence a ninguém, e sim é território comum do locutor e do interlocutor; não comporta, pois, um juízo de valor (BAKHTIN, 2000; 2004). Com tal afirmativa, ele considera também o outro presente de alguma forma, assim como as vozes que precedem o ato de fala se fazem presentes na palavra do autor. Por isso, a linguagem se mostra, na visão bakhtiniana, sempre em construção. Segundo o mesmo autor, trata-se de ficção linguística falar de falante e ouvinte. O que se tem é sujeito discursivo, que se constitui hibridamente por meio de uma relação fundada na e pela linguagem, em um único fluxo de fala.

A linguagem é, na concepção sociointeracionista, um ato social em que há interação por parte dos componentes de uma comunidade, mediante a negociação de sentidos inerente ao processo dialógico. Sendo assim, toda enunciação é considerada diálogo, já que, em todo enunciado, um sujeito se posiciona. Não existem, portanto, palavras neutras; ao contrário, há palavras carregadas de sentido. Bakhtin (1929/2004, p. 113) postula que

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Conhecida a concepção dialógica defendida por Bakhtin e seu círculo, a linguística sofreu mudanças significativas: novos paradigmas surgiram e, com eles, nova visão começou a descortinar outra perspectiva de língua. Inicialmente, a linguagem foi vista como mera representação do pensamento; depois, sistema; a seguir, concebida como instrumento de transferência de informação, pois era tida como ferramenta da comunicação, entretanto presa ao modelo estruturalista (estrutura cristalizada). Agora, na perspectiva sociointeracionista, passa a ser concebida considerando-se o contexto socio-histórico, portanto, mutante. A esse respeito, o estudioso postula: "A vida da palavra está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra." (BAKHTIN, 1997, p. 203).

Os sujeitos e os sentidos, antes presos nas formas da língua (visão estrutural), hoje interagem com o outro e se constituem na e pela linguagem na medida em que esta, segundo Vion (1992), contribui para a constituição dos sujeitos, dos sentidos e dos lugares sociais, por isso chama-se constitutiva da realidade social e histórica. Diante disso, a nova perspectiva significou um salto nos estudos linguísticos, já que agora se estuda a linguagem em seu contexto de uso.

Para Bakhtin (2000), determinam-se as fronteiras do enunciado de acordo com a alternância dos falantes, a qual se caracteriza, segundo François (1996), pelos movimentos discursivos próprios do processo de interação instaurado no diálogo. Portanto, levando-se em consideração a dinamicidade da linguagem e suas dimensões discursivas, a seguir procederemos a uma reflexão pautada na construção do sentido que permeia o discurso, à luz das ideias defendidas por Frédéric François.

2.4 A atividade discursiva em François

Encontramos na teoria dos encadeamentos discursivos, defendida por François (1996), nova concepção de construção de sentido no discurso. O autor concebe a linguagem como espaço aberto, sujeita ao inesperado, ao imprevisível. Temos, pois, na diversidade dos sentidos que permeiam as condutas dialógicas, aquilo que François (1996) aponta como sendo a circulação do sentido. Dessa forma, o autor ratifica as ideias postuladas por Bakhtin (1929/2004) acerca da

linguagem, quando diz que a verdade não está no interior de uma pessoa, mas no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente.

Deixando de lado a ideia de estrutura e, com ela, o formalismo, que concebe a língua como estrutura fechada, François (1996) propõe uma linguística da circulação do discurso, a qual entende a linguagem como movimento e não como sistema unificado.

Ao defender a incompletude do sentido no diálogo, o mesmo autor sugere uma construção coletiva e interativa. Assim, tendo como ponto de partida a linguagem, os estudos de François (1996) voltam-se para a dinamicidade, com foco na diversidade de sentidos que circula o dizer do outro, concebido nos instantes de interação verbal, nas práticas sociais.

Dessa forma, as significações que permeiam o discurso possibilitam um horizonte de respostas mais ou menos inesperadas, pois tudo o que envolve o discurso, a partir do seu contexto, está intrinsecamente ligado à significação. Evidenciamos, então, ampla abertura na teia do discurso, segundo o autor, chamada de horizonte discursivo. “Falar de horizonte discursivo é falar de tudo o que está em torno do discurso, necessário à sua significação, e que constitui, assim, um conjunto aberto por oposição àquilo que está ‘na mensagem’ própria.” (FRANÇOIS, 1996, p. 103). Em tal contexto, a situação discursiva é, para o autor, mais importante do que a própria estrutura do enunciado, pois os sujeitos fazem uso da linguagem de forma funcional e esta, por sua vez, se manifesta não apenas mediante formas linguísticas mas também por movimentos discursivos evidenciados nos encadeamentos que envolvem formas verbais, paraverbais e não verbais que se apresentam segundo o acrescentar, ratificar, refutar e deslocar, quando nos encontramos reformulando, resumindo, perguntando, respondendo ou corrigindo um enunciado. François *et alii* (1984, p. 15/16) postulam:

Analisar a linguagem, é estudar os verdadeiros sentidos dos enunciados em função de sua relação com a situação extralinguística, pelo que vem a sendo dito ou pelo que vai ser dito em um contexto restrito ou em um contexto mais amplo¹⁵ (Tradução nossa).

¹⁵ Analyser le langage, c’est étudier le sens actuel des messages en fonction de leur relation à la situation extralinguistique, à ce qui vient d’être dit ou à ce qui va être dit, que ce soit dans un contexte étroit ou dans un contexte plus large.

Analisa-se a linguagem não apenas por meio do que está explícito mas também do que está ausente nos enunciados. A análise, nessa nova concepção, possibilita visualizar o que está além do dito pelo verbal, ou seja, transcende o dizer do outro, revelando, assim, os vários lugares e papéis ocupados pelos locutores, bem como seus posicionamentos na interação e interlocução, uma vez que consideramos os implícitos que permeiam o discurso, ou seja, os entornos circulantes no espaço dialógico. Entendemos, portanto, que a linguagem tem caráter pluridimensional, heterogêneo, conflitante e, acima de tudo, interacional.

Consideramos importante ressaltar que o caráter pluridimensional atribuído à linguagem não se restringe à linguagem oral; podemos evidenciá-lo também na língua de sinais, porquanto os implícitos se fazem presentes em cada enunciado.

Para François (1996), a universalidade da linguagem está na capacidade de funcionar em modos diferentes e a linguagem é o lugar universal de interpretação. Nessa perspectiva, o texto traz significações ligadas não só às junções dos enunciados mas também aos movimentos discursivos, como passar de um movimento de descrição a um de argumentação, por exemplo – isso acontece na ordem do pensamento reflexivo que permeia a atividade cognitiva durante a construção do sentido.

Os movimentos discursivos não se apresentam como estruturas fixas no espaço dialógico; além do mais, eles constituem outra modalidade de construção de sentido, porque os participantes do diálogo ocupam papéis sociais e discursivos diferenciados – mudanças que conduzem os sujeitos a se posicionarem de forma a construir sentido. Assim, os movimentos discursivos se evidenciam mediante modificações, retomadas, deslocamentos, continuidades, ligações entre os enunciados e rupturas do tema.

O sentido se constrói, segundo François (1996), mediante esses movimentos, os quais têm no tema, chamado pelo mesmo autor de *campo temático*, o eixo norteador das trocas comunicativas. Na opinião do referido autor, conduz-se o campo temático de duas maneiras: por continuidade ou por deslocamento. Na continuidade, ocorrem retomadas, há uma organização sequencial, em que se abre determinado tema por consequência do fechamento do tema anterior. No deslocamento – decorrente de alguma falha na sequencialidade – insere-se novo tema no diálogo, sem o anterior ter sido esgotado, isto é, o novo tema apresenta

relação de semelhança ou diferença com o precedente ou, ao contrário, o novo assunto não evidencia qualquer ligação com o anterior (ruptura), apenas com o evento discursivo.

Em François (1996), a continuidade, o deslocamento e a ruptura são estruturados por meio de articulação existente entre os turnos chamada encadeamento. Os encadeamentos possibilitam mostrar os lugares dos locutores, bem como suas capacidades linguísticas, as estratégias usadas, a identificação do campo temático e a organização do discurso.

Os movimentos discursivos de retomadas e deslocamentos – importa frisar – são concebidos como processo de estruturação da linguagem, eles não acontecem de forma caótica. Há, pois, certa harmonia na construção do tecido dialógico, que é mediado pelo sentido na interação com outro. Segundo Sousa (2006), as crianças surdas utilizam-se da linguagem não verbal, em harmonia com a LIBRAS, para expressar seus desejos, concordar, refutar, retomar um tema ou deslocá-lo, enfim, elas organizam o diálogo com base em estratégias comunicativas: verbais ou não verbais.

Nessa perspectiva, discutiremos a seguir a relevância do não verbal na produção do sentido nas trocas dialógicas. Para isso, mostraremos como o gesto e a entonação fazem parte do processo comunicativo de surdos ou de ouvintes.

3 A LINGUAGEM NÃO VERBAL

A comunicação humana se estabelece por meio de diversas formas, dentre as quais destacamos o papel crucial da linguagem não verbal, na qual o ser humano faz uso de expressões faciais, olhares, gestos e posturas variadas, bem como mudança na qualidade da voz, na velocidade da fala e, até mesmo, nas pausas silenciosas durante o processo dialógico. Tudo isso reflete o que se diz ou se pretende dizer. Assim, a linguagem não verbal possibilita que as informações sejam veiculadas sem o uso das palavras, orais ou sinalizadas. Diante disso, procedemos à discussão acerca da importância da linguagem não verbal para a produção do sentido, bem como o papel do gesto e da entonação na atividade dialógica.

3.1 A linguagem não verbal na comunicação humana

A linguagem não verbal faz parte da comunicação humana desde muito cedo. A criança aprende diversas formas de comunicação antes mesmo da aquisição da fala, por intermédio do gesto ou da entonação. Segundo Locke (1997), o bebê consegue, com um sorriso, um barulho ou mesmo um olhar, fazer com que o outro reaja, elevando as sobrancelhas, sorrindo e vocalizando de formas variadas. Outro fato importante apontado por Locke (1997) é a visão que, precocemente, é capaz de captar os gestos, a expressão facial, a postura do falante, enfim, todas as atitudes corporais que envolvem o processo de comunicação verbal.

Corroborando essa idéia, François (1998) postula que o bebê já nasce imerso no circuito da comunicação, utilizando-se do corpo, dos gestos, dos olhares e das expressões faciais. Em pesquisa feita com o objetivo de explorar a expectativa das crianças acerca da função comunicativa das palavras e da mudança de gestos durante o desenvolvimento da linguagem, Namy e Waxman (2001) observaram que os gestos são considerados pelas crianças como formas equivalentes de comunicação simbólica quando elas estão no início de suas experiências comunicativas. A esse respeito, em pesquisa realizada com uma díade mãe-criança em ambiente natural, Cavalcante (1994) observou que o gesto de apontar, na fase de transição para a linguagem verbal, é um processo evolutivo resultante de construção social, podendo este assumir múltiplas significações a depender de seus

elementos constitutivos. Tal reação frente ao gesto, sobretudo as expressões faciais, pode evidenciar-se, de modo geral, nos bebês (surdos ou ouvintes), conforme mostram Petitto e Marantette (1991) em estudo adiante apresentado neste trabalho.

O trabalho de Griz (2004), ao descrever o desenvolvimento da comunicação nos oito primeiros meses de vida de um bebê surdo, aponta para o fato de que os bebês surdos – comparados aos bebês ouvintes – fazem uso do canal visual mais intensamente. A autora destaca a necessidade de maior atenção aos momentos de interação entre bebês surdos nas trocas comunicativas, no sentido de outras ações comunicativas serem exploradas com base nas estratégias por eles desenvolvidas. Sabemos que a atenção visual é fator essencial nas interações entre surdos, daí a preocupação entre os estudiosos de serem valorizadas e exploradas todas as tentativas de comunicação não verbal durante o diálogo com pessoa surda.

Para Marchesi (1995), o processo de interação costuma desenvolver-se com maior dificuldade e menor espontaneidade nas crianças surdas. O autor aponta para a dificuldade das mães em estabelecer a alternância comunicativa, assim como para o problema da atenção dividida. Em outras palavras, a criança surda sente dificuldade em olhar para o objeto e para o rosto do adulto no processo de comunicação. O adulto, por sua vez, não sabendo como lidar com a situação, diminui as expressões orais e os jogos de alternância, deixando a criança em posição de passividade.

Nessa direção, os estudos de Trevarthen (1998) defendem que o ser humano nasce com a capacidade de estabelecer trocas intersubjetivas, evidenciadas desde cedo mediante as trocas interativas face a face, manifestadas nas expressões afetivas, nos sorrisos, movimentos corporais, nos gestos e sons.

Estudos como o de Preisler (1995) e Griz (2004) mostram que a criança surda pode comunicar-se e interagir com os pais tal qual a criança ouvinte, na fase inicial da vida, quando faz uso da linguagem não verbal. Entretanto, convém as pessoas procurarem explorar, nos momentos das trocas comunicativas, toda sorte de gestos, a partir dos jogos corporais, nas relações interpessoais. Segundo Marchesi (1995), cabe ao adulto sintonizar-se com a criança e facilitar-lhe os intercâmbios comunicativos viáveis. Conforme o mesmo autor, a adequação mútua,

a troca de olhares, gestos e expressões e a incorporação da linguagem por parte do adulto podem contribuir para uma linguagem fluente e satisfatória.

De acordo com Locke (1997), durante as comunicações face a face, o rosto humano se constitui em um canal de representação ativo, pois fornece informações indexicais cruciais aos interactantes mediante pistas visuais, embora os indivíduos não se conheçam *a priori*. O autor enfatiza que a principal contribuição do rosto à comunicação é efetiva, pois este

- a) revela o estado emocional e a aprovação do falante em relação a seu interlocutor;
- b) reforça, aumenta ou contradiz, de forma não intencional, a mensagem nominal;
- c) transmite informações sobre os aspectos do ambiente que comandam a atenção do falante;
- d) assinala o desejo de dominar ou ceder;
- e) transmite, através de movimentos da cabeça, piscadas, sorrisos, franzir da testa, bocejos, olhares e outras atividades, as reações das duas partes às mensagens faladas. (LOCKE, 1997, p. 235).

Assim, o ser humano tem, na linguagem não verbal, a possibilidade de estabelecer comunicação com o seu semelhante independente da sua condição sensorial. Durante a comunicação com uma pessoa surda, percebe-se a leitura rápida que ela faz a respeito das nossas expressões faciais, meneios de cabeça ou postura corporal, pois ela é considerada um sujeito visual.

A linguagem não verbal, portanto, participa efetivamente da construção dialógica nas interações verbais do ser humano, com grande representação na comunicação e expressiva abrangência no circuito da conversação, já que não está restrita à ausência de material linguístico, porque pode ser expressa por meio de gestos espontâneos, olhares, expressões faciais, expressões corporais, etc. Para Corraze (1982), a expressão “comunicação não verbal” pode aplicar-se a posturas, a orientações do corpo, a singularidades somáticas, naturais ou artificiais, ou, ainda, à relação de distâncias entre indivíduos, graças aos quais uma informação é emitida.

3.2 Características da linguagem não verbal

Na perspectiva da situação de produção discursiva, mesmo em circunstâncias em que haja ausência de manifestação verbal, a linguagem se faz presente, pois emerge por meio de toda forma de percepção. Ela ocupa, muitas vezes, um lugar relevante na construção do diálogo. Segundo Kerbrat-Orecchioni

(1992), a comunicação é multicanalizada, pois se concretiza por intermédio de material comportamental feito não apenas de palavras, mas também de elementos não verbais da situação, inflexões, gestos, olhares, mímicas, dentre outros. Para Cosnier e Brossard (1984), na comunicação humana estão implicados signos os quais se classificam conforme suas funções em:

- a) **signos acústicos** – dividem-se em duas categorias: **verbal** (fonológico, morfossintático e lexical) e **paraverbal** (entonações, intensidades, pausas, etc.);
- b) **signos não verbais** – distinguem-se em: **estáticos** – aparência física dos participantes (estatura, cor), que podem ser adquiridos (cicatrizes, rugas) ou acrescentados (adereços, roupas); **cinésicos lentos** – atitudes e posturas; **cinésicos rápidos** – jogo de olhares, gestos e mímicas;
- c) **canais olfativos, táteis e térmicos**, que exercem importância tanto nas interações verbais quanto nas sexuais.

Dentre os signos relacionados pelos autores anteriormente citados, interessa-nos destacar a relevância dos acústicos paraverbais e dos não verbais cinésicos lentos e cinésicos rápidos, geralmente presentes no contexto conversacional.

Temos, assim, a evidência dada à linguagem não verbal como parte fundamental da linguagem verbal. Podemos perceber tal realidade na língua, por meio das hesitações, das entonações, das pausas, independente da modalidade (oral-auditiva ou espaço-visual).

Para Steinberg (1988), durante uma conversa, o falante de determinada língua geralmente faz uso dos seguintes recursos não verbais: a) da paralinguagem, sons emitidos pelo aparelho fonador, mas não fazem parte do sistema sonoro da língua usada; b) da cinésica, movimento do corpo, como os gestos, a postura, a expressão facial, o olhar e o riso; c) da proxêmica, distância mantida entre os interlocutores; d) da tacêsica, toques na interação humana; e e) do silêncio, ausência de construções linguísticas e de recursos provenientes da paralinguagem.

No processo de comunicação entre surdos, destacamos o uso constante da cinésica e da proxêmica como fator crucial na construção de sentido. O estudo da cinésica, conforme já vimos, relaciona-se aos movimentos do corpo nas comunicações interpessoais, como os trejeitos faciais (os movimentos dos olhos, a

elevação e contração das sobrancelhas, o enrugamento do nariz, os movimentos da boca, o entreabrir dos lábios, dentre outros), além das posturas corporais e da gesticulação. O estudo da proxêmica – “é o ramo da semiótica que estuda a estruturação significativa do espaço humano.” (FABBRI, 1979, p. 93) – é feito por meio do uso social do espaço nas interações pessoais.

De acordo com Steinberg (op. cit.), o estudo da cinésica foi desenvolvido por Ray L. Birdwhistell e publicado em dois trabalhos: *Introduction to Kinesics*¹⁶ e *Kinesics and Context*¹⁷, em 1952 e 1970 consecutivamente. Já o estudo da proxêmica, foi desenvolvido por Edward T. Hall, considerado o pioneiro no estudo do movimento e do gesto humano, e publicado na obra *The hidden dimension*, em 1969.

Segundo Birdwhistell (1970), nenhum movimento ou expressão corporal são destituídos de significado no contexto em que ocorrem. Então, qualquer movimento corporal sistemático das pessoas de uma comunidade é considerado função do sistema social a que o grupo pertence. Para ele, a atividade corporal visível ou audível pode influenciar o comportamento de outros membros do grupo social. Corroborando essa idéia, Hall (1986) postula que existe relação entre o uso dos sentidos na interação e as distâncias interpessoais. Diante das afirmativas dos referidos autores – importa ressaltar – observamos em nosso *corpus* que o surdo faz uso do espaço durante a construção da argumentação com mais intensidade do que o ouvinte. Essa estratégia, acreditamos, é usada em função de a modalidade da língua de sinais ser espaço-visual.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1992), dentre as marcas não verbais nas relações interpessoais, a proxêmica merece destaque. Além disso, o uso do espaço durante uma conversa – seja na distância pessoal, em que podemos tocar o outro, trocar olhares, sorrisos etc., seja na distância social, que geralmente mantemos a uma distância maior – muitas vezes expressa uma mensagem mais clara do que uma porção de palavras emitidas.

Santos (2004), em pesquisa feita com professores do ensino fundamental, acerca da importância do não verbal e do verbal nos estudos interativos do discurso de sala de aula, exemplifica a postura de alguns professores em relação aos alunos, em interação no contexto escolar, quanto à distância assumida – ora pessoal, ora social. Também se percebe essa distância na postura assumida pelas pessoas

¹⁶ Louisville: University of Louisville Press, 1952.

¹⁷ Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1970.

surdas durante a comunicação em LIBRAS, quando se afastam ou se aproximam dos interactantes.

Conforme discutimos até aqui, a comunicação pode ocorrer por intermédio de diferentes formas das quais o interactante faz uso: do verbal, paraverbal e não verbal. Kerbrat-Orecchioni (1990) mostra que os elementos verbais e os não verbais formam um *continuum*, já que, no curso da interação, ambos podem encontrar-se e funcionar em harmonia. A esse respeito, Kendon (2000) diz que o gesto e a fala se compõem juntos, como componentes de um único plano, portanto, um *continuum*. Percebemos, assim, que o sentido se constrói com a junção dos aspectos fonológicos, lexicais, morfossintáticos, paraverbais e não verbais de forma indissociável; também o gesto e a entonação desempenham papel essencial na comunicação.

3.3 O papel do gesto e da entonação no processo dialógico

Ao se tomar o enunciado de forma isolada, ele, por si só, não diz nada, é vazio de sentido, apenas um fenômeno linguístico. Nesse aspecto,

A situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica, a situação se integra ao enunciado como parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. (BAKHTIN, 1976, p. 5).

Isso significa que a situação extraverbal participa efetivamente do enunciado nas práticas linguísticas as quais se estruturam no processo conversacional.

Um aspecto a ser observado, durante o processo dialógico, é o uso da entonação como estratégia reveladora dos sentimentos que toma conta dos interactantes, integrando-se à cadeia enunciativa como parte fundamental de seu sentido. A propósito, segundo Bakhtin (1976) defende, a característica fundamental da entonação é estabelecer estreita relação da palavra com o contexto extraverbal, razão pela qual ela se localiza na fronteira entre o verbal e o não verbal, o dito e o não dito. Na verdade, o mais importante não é a palavra em si, mas a circulação discursiva, na qual a diferença de entonação é que faz sentido.

Em Bakhtin (1929/2004), o contexto extraverbal compreende três aspectos: 1) o horizonte espacial comum aos interlocutores – aquilo que é visível por

eles no momento da interação verbal –; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação pelos interlocutores; 3) a avaliação comum da situação sobre a qual os interlocutores se expressam. Assim, todo ato de fala depende diretamente desses três fatores que lhe dão sustentação e sentido. Portanto, é a partir do presumido pelos falantes que a entonação pode ser compreendida.

Chamamos a atenção para uma questão importante quanto ao sentido construído com base nos aspectos paraverbais, como a entonação e o volume de voz que exercem influência na formação do sentido. O surdo não tem acesso a tais nuances da língua oral, por se tratar de traço suprasegmental, cuja compreensão depende do funcionamento íntegro do sistema auditivo. Contudo, ele pode ter acesso à construção desse sentido por meio da língua de sinais, pois ela traz o referido traço em sua completude.

De acordo com Fernandes (2003), na língua de sinais, a representação da fonologia se dá por meio da querologia¹⁸, a qual descreve aspectos relacionados à fonologia segmental, que analisa a produção dos fonemas, e à fonologia suprasegmental, que analisa os traços entoacionais. A querologia diz respeito à forma como o falante compõe o seu sinal – se de forma lenta ou rápida, rígida ou suave – acompanhado sempre da expressão corporal na sua totalidade.

Tal constatação reforça a ideia de essa ser a língua ideal para o surdo se apropriar como primeira língua, visto que lhe dá todas as possibilidades de construção de sentido antes não conseguido espontaneamente pela língua oral. Para Freeman, Carbin e Boese (1999, p.163), “tudo que uma língua falada pode fazer com volume, tonalidade, entonação e outras características, as línguas de sinais fazem com o espaço e movimento.” Logo, a construção do sentido no diálogo da pessoa surda falante da LIBRAS revela-se por meio de recursos paraverbais, tal como a entonação para os ouvintes, a qual atua, integrando-se ao diálogo como parte fundamental da estrutura de sua significação.

Bakhtin (1976) salientou o papel exercido pelo gesto, pela mímica ou expressão facial ao lado da entonação. Para ele, tanto a entonação quanto o gesto são ativos. O fato de uma pessoa gesticular ou usar determinada entonação indica que ela está assumindo determinada posição social ativa em relação a valores específicos de certo contexto social.

¹⁸ A querologia corresponde, nas línguas de sinais, à fonologia das línguas orais: em vez de sons, tem-se movimento das mãos e do pulso.

Nesse sentido,

A comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não-verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc) dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN, 1929/2004, p.124).

O não verbal tem, portanto, grande abrangência e está presente no processo comunicativo do ser humano. Entretanto, ao se privilegiar a forma linguística (articulação dos fonemas, por exemplo) utilizada pela criança durante a construção do diálogo, às vezes o interactante deixa de considerar outras formas de participação, como o gesto, o olhar e o movimento da cabeça, ou seja, os aspectos não verbais. Eis por que devemos ver a linguagem como ação, como atividade constitutiva do processo dialógico, incluindo-se o falante e os contextos interacionais nos quais as trocas comunicativas emergem.

A criança surda faz uso da linguagem não verbal como estratégia de comunicação com foco nos gestos. Assim, como a natureza constitutiva da língua de sinais é espaço-visual, quanto mais cedo, ou seja, desde o nascimento, a referida língua for introduzida na comunicação com a criança surda, melhor desenvolvimento linguístico ela terá. Nessa perspectiva, na seção a seguir, procederemos à breve abordagem da estrutura linguística da LIBRAS, com o intuito de melhor se compreender sua importância para o surdo.

4. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Interessa-nos aqui apresentar algumas informações teóricas básicas acerca da estrutura linguística da LIBRAS, sem, contudo aprofundar discussões sobre a descrição da referida língua.

A fim de esclarecer o nosso leitor a respeito de alguns pontos que consideramos essenciais, a LIBRAS – lembramos – sofreu influência da língua de sinais francesa por intermédio de Ernest Huet, professor surdo, que aportou no Rio de Janeiro, em 1856, a convite do então imperador D. Pedro II. Entretanto, a LIBRAS só começou a ser investigada na década de 80, século XX, a partir das discussões acerca do bilinguismo¹⁹, através de pesquisa desenvolvida pela linguista Lucinda Ferreira Brito, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Hoje, a LIBRAS é considerada a língua oficial da comunidade surda brasileira, reconhecida como tal pela Lei no. 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto no. 5.626, de 22 de setembro de 2005. Segundo a mencionada lei, LIBRAS é a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

4.1 LIBRAS como língua natural: características e singularidades linguísticas

A língua de sinais surgiu como possibilidade de dar “voz” ao surdo, quebrando um paradigma social e influenciando mudanças, até mesmo, no léxico. O termo surdo-mudo ficou obsoleto, caiu em desuso com o advento da regulamentação LIBRAS e a ampliação, mesmo insuficiente, de oferta de escolas com professores bilíngues e instrutores surdos já na educação infantil, bem como após campanhas lideradas pelos próprios surdos com o apoio da FENEIS²⁰, em defesa do uso tão somente da terminologia “surdo”. O termo “mudo” parece remeter a uma época, não tão longínqua, na qual a sociedade concebia o surdo como incapaz: era impedido de casar, votar, trabalhar, enfim, de exercer a cidadania e,

¹⁹ Filosofia educacional que tem como pressuposto básico proporcionar ao surdo o acesso educacional por meio da língua de sinais como primeira língua-L1 e da língua oficial do país como segunda-L2.

²⁰ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

mais ainda, de ser gente, de ser reconhecido como pessoa, indivíduo social. A língua de sinais devolveu-lhe, portanto, talvez algo jamais possuído: o direito pleno de ser cidadão. Muito mais que um código, ela representa a independência social, a alteridade, a possibilidade de existir realmente.

Segundo Wilcox e Wilcox (2005), o professor surdo norte-americano Ben Bahan propôs que os surdos fossem chamados de “pessoas visuais”, em razão de a percepção que eles têm do mundo ocorrer prioritariamente pelo canal visual. Isso justifica o fato de a língua de sinais, por ser de modalidade visual-espacial, apresentar-se sem obstáculos do ponto de vista da aquisição, e o seu desenvolvimento ser plenamente possível e satisfatório mediante o contato com surdos proficientes nessa língua.

Segundo Quadros e Karnopp (2004) afirmam, as línguas naturais podem ser entendidas como arbitrárias (no sentido saussuriano) e ou como algo que nasce com o homem, diferente das línguas artificiais, como o esperanto, por exemplo. Então, as línguas de sinais são línguas naturais, visto que surgiram espontaneamente nas comunidades surdas, em virtude da necessidade inerente ao ser humano de estabelecer comunicação com os seus semelhantes, objetivando expressar ideias e sentimentos.

Os estudos linguísticos que focalizam as línguas de sinais tiveram grande expressão com as pesquisas da língua de sinais americana, a partir dos trabalhos do linguista norte-americano William Stokoe, na década de 60, século XX. Segundo Quadros e Karnopp (2004), dois trabalhos dele representaram um marco em relação aos estudos dessas línguas: *Sign Language Structure*²¹ e *Dictionary of American Sign Language*²². O primeiro publicado em 1960 e o segundo, em 1965. Tais estudos causaram verdadeira revolução social e linguística, pois mostraram ao mundo que se tratava de uma língua completa e genuína.

O *status* de língua natural até então se relacionava apenas às línguas orais. Entretanto, Quadros e Karnopp (2004) chamam a atenção para o ápice do reconhecimento linguístico das línguas de sinais haver sido atingido com as investigações da teoria da gramática com Chomsky, trabalho publicado em 1995. Ao discutir sobre a interface articulatório-perceptual, esse autor reconhece que o termo

²¹ Sign Language structure. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

²² Silver Spring, MD: Linstok Press, 1965.

"articulatório" não se restringe à modalidade das línguas faladas, é, também, extensivo às línguas de sinais.

Segundo Ferreira-Brito (1995), Felipe (1998) Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais são comparadas em complexidade e expressividade às línguas orais, pois aquelas possuem regras e gramática próprias, além de expressarem ideias sutis, complexas e abstratas. Não são universais; cada país tem a sua com estrutura gramatical própria, inclusive com variação dentro do mesmo país, tal qual a variação linguística regional na língua oral. No Brasil, há registro de outra língua de sinais denominada língua de sinais Urubus-Kaapor, na floresta amazônica ao sul do estado de Maranhão, utilizada pelos índios da tribo Urubus-Kaapor cujo número de surdez é alto.

Assim como as demais línguas de sinais, a LIBRAS é de modalidade espaço-visual, pois utiliza, como canal de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais percebidas pela visão. Dessa forma, difere da maioria das línguas humanas, como a língua portuguesa, por exemplo, que é de modalidade oral-auditiva, porque se usam como meio de comunicação sons captados pelos ouvidos e emitidos por um sistema articulatório-perceptual de natureza oral. Elas também têm estruturas gramaticais distintas (FELIPE, 1998) a serem apresentadas na seção 4.2.

Apesar de os sinais na LIBRAS constituírem um sistema abstrato de signos arbitrários e convencionais, alguns deles, por causa da sua natureza linguística, apresentam-se de forma icônica. Isso foi alvo de críticas e criação de mitos na comunidade linguística que relutava em reconhecê-la com *status* de língua. Segundo Quadros e Karnopp (2004), apenas parte do léxico na LIBRAS apresenta tal característica; dessa forma, a iconicidade, que supostamente estaria na base da formação de todos os sinais constituintes de uma língua espaço-visual, não corresponde à constituição de todos os seus signos.

A iconicidade – importa ressaltar – torna um sinal transparente, mas ele só é facilmente reconhecido pela comunidade falante dessa língua. Por exemplo, o sinal ÁRVORE²³: na LIBRAS, o antebraço representa o tronco e a mão aberta representa as folhas em movimento; já na língua de sinais chinesa (LSC), as duas mãos representam o tronco da árvore, ficando os dedos indicador e polegar abertos e curvos, conforme mostra afigura a seguir.

²³ Os sinais da LIBRAS serão representados neste trabalho por itens lexicais da língua portuguesa em letras maiúsculas, conforme orienta Felipe (2001).

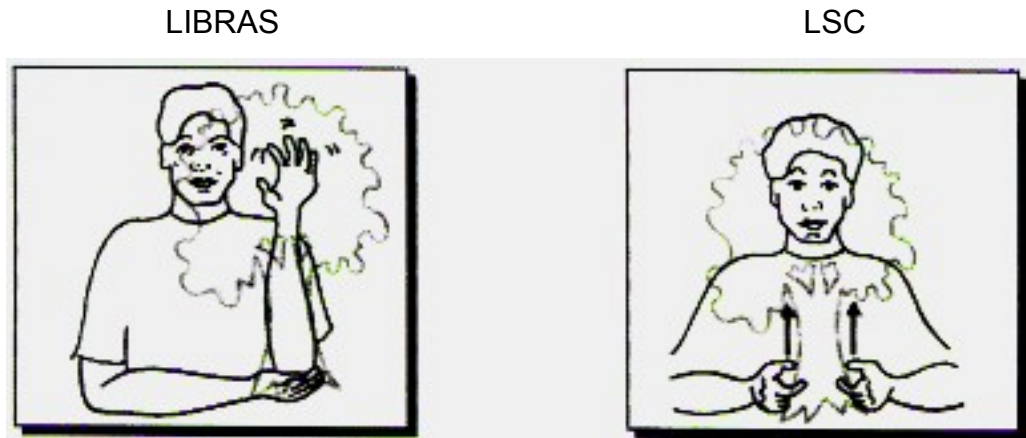


Figura 1 – Exemplo do sinal ÁRVORE na LIBRAS e na LSC. (STROBEL; FERNANDES, 1988, p. 5).

Outro importante aspecto a considerar na LIBRAS é a simultaneidade durante a realização de categorias linguísticas. “Não surpreende que mecanismos simultâneos sejam produtivos nas línguas de sinais, diferente das línguas orais, em que os mecanismos são primordialmente sequenciais.” (BRASIL, 2004, p. 84). Em outras palavras, nas línguas orais, há a presença de ordem linear, visto que há uma sequência horizontal no tempo. Entretanto, de acordo com Quadros e Karnopp (2004), pesquisadores americanos encontraram evidências de que a língua de sinais americana tem, em sua organização fonológica estrutural, tanto mecanismo sequencial quanto simultâneo. De acordo com as referidas autoras, como ainda há muito o que se investigar sobre a fonologia das línguas de sinais, torna-se difícil estabelecer as diferenças existentes entre as línguas orais e as de sinais no nível fonológico.

Assim como as demais línguas de sinais, a LIBRAS tem organização em todos os níveis gramaticais (fonológico, morfossintático, semântico e pragmático), o que a faz ser reconhecida na comunidade científica, prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Os seus usuários são capazes de discutir quaisquer assuntos – filosofia, literatura, política, esportes, trabalho, moda – e utilizá-la com função estética para fazer poesias, contar histórias, criar peças de teatro e humor, conforme discutiremos na seção a seguir.

4.2 Visão panorâmica da estrutura gramatical da LIBRAS

Segundo Fernandes (2003), a diferença entre os sistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático é o que efetivamente caracteriza a distinção entre as línguas. Então, dissertaremos sobre alguns aspectos de cada um dos níveis que constituem a LIBRAS.

4.2.1 Nível fonológico

Para Quadros e Karnopp (2004), o nível fonológico determina quais as unidades mínimas formadoras dos sinais e estabelece quais os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico.

Historicamente, quanto às línguas de sinais, tem-se, no nível fonológico, a representação da fonologia pela querologia, ou seja, movimento das mãos e do pulso. Conforme cita Fernandes (2003), quem primeiro descreveu o sistema querológico das línguas de sinais foi Stokoe em 1960. Ele designa por “queremas” os elementos gestuais de base. Cada morfema gestual compõe-se de três queremas: pontos estruturais de posição, configuração e movimento. Segundo Fernandes, para Stokoe, o estudo da gestualidade pressupõe três níveis: *cherology*, análise dos queremas; *morphoqueremics*, análise das combinações entre os queremas; *morphemics*, correspondente à morfologia e à sintaxe.

Os queremas, que correspondem à articulação dos sinais, foram descritos segundo a configuração de mão, a locação da mão e o movimento da mão, semelhante aos fonemas nas línguas orais, que têm ponto e modo articulatorios. Esses três parâmetros são considerados, inicialmente, as unidades mínimas que se constituem em morfemas.

Tais características da querologia descrevem aspectos relacionados à fonologia segmental, que analisa a produção dos fonemas, e à fonologia supra-segmental, que analisa os traços entonacionais, os quais se fazem muito presentes nos diálogos de pessoas surdas, notadamente durante um movimento argumentativo. A querologia diz respeito à forma como o falante compõe o seu sinal – se de forma lenta ou rápida, rígida ou suave – acompanhado sempre pela expressão corporal na sua totalidade. É possível observar a complexidade das

línguas de sinais, as quais não deixam de lado nenhum nível linguístico existente nas línguas orais (FERNANDES, 2003).

Nesse quadro, em princípio, a querologia está para as línguas de sinais, assim como a fonologia está para as línguas orais. Segundo Quadros e Karnopp (2004), apesar de existir diferença entre um sistema e outro quanto à modalidade (espaço-visual e oral-auditiva), o termo “fonologia” tem sido usado para referir-se ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais. Portanto, tal termo passou a ser usado posteriormente por outros pesquisadores, inclusive Stokoe, para designar “o ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 47).

O que é denominado “palavra” ou “item lexical” nas línguas orais corresponde a “sinal” nas línguas de sinais. Segundo Ferreira-Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2005), os sinais são compostos por cinco parâmetros que se combinam, os quais constituem as unidades mínimas (fonemas) que formam os morfemas nas línguas de sinais, semelhantemente às línguas orais.

Antes dos estudos de Stokoe (1960), não se considerava a divisão dos sinais em unidades menores, ou seja, consideravam-nos como um todo. A princípio, Stokoe (op. cit.) identificou três unidades na língua de sinais americana (*American Sign Language ASL*), os quais, segundo Ferreira-Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), são os principais parâmetros fonológicos da LIBRAS: configuração de mão, movimento e locação. Vejam-se os exemplos na figura a seguir.

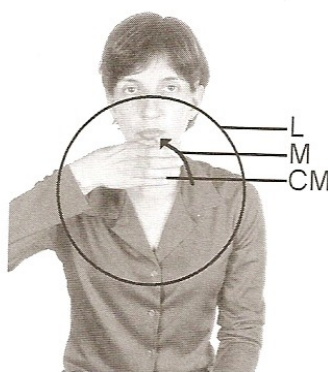


Figura 2 – Os parâmetros fonológicos da LIBRAS (baseados em Ferreira-Brito 1990, p. 23. In: Quadros e Karnopp, 2004, p. 51).

Os estudos de Ferreira-Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), mostram que a LIBRAS também tem pares de sinais que se contrastam minimamente, alterando o significado do sinal. Os três parâmetros anteriormente citados são os responsáveis pela maioria dos traços mínimos distintivos na LIBRAS. Assim, tem-se nos exemplos de Quadros e Karnopp (2004, p. 82-83): TRABALHAR e VÍDEO opõem-se quanto ao movimento; APRENDER e SÁBADO opõem-se quanto à localização; FAMÍLIA e REUNIÃO opõem-se quanto à configuração de mãos, conforme mostramos a seguir.

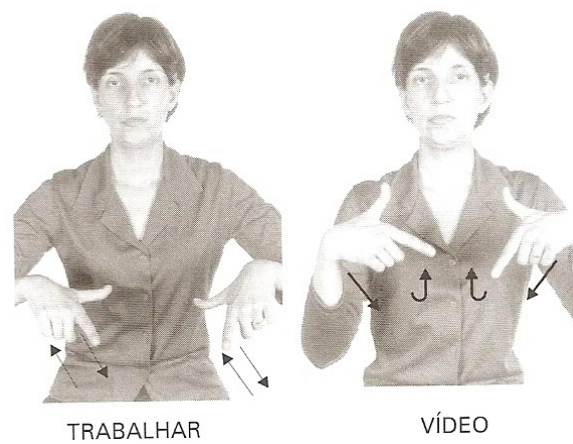


Figura 3 – Exemplo, na LIBRAS, de um par mínimo que se opõe quanto ao movimento. In: Quadros e Karnopp (2004, p. 83).

Com o avanço das pesquisas das línguas de sinais, conforme Quadros e Karnopp (2004), além da **configuração de mão (CM)**, do **movimento (M)** e da **locação (L)**, acrescentaram-se dois parâmetros: a **orientação da mão (Or)** e as **expressões não manuais (ENM)** – as quais correspondem às expressões faciais e ou corporais.

Segundo Felipe (1998), as **configurações de mãos** são formas das mãos na realização de um sinal, que podem ser da datilologia (alfabeto manual – ANEXO C) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros ou esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos (ANEXOS D e E).

Os estudos de Quadros e Karnopp (2004) mostram que as mãos representam os articuladores primários das línguas de sinais. Os sinais DESCULPAR, EVITAR e IDADE, por exemplo, têm a mesma configuração de mão (com a letra y do alfabeto manual). A diferença é que cada uma se produz em um ponto diferente no corpo.

Para o **movimento** ocorrer, necessário se faz que haja também objeto e espaço. Nas línguas de sinais, o primeiro é representado pela(s) mão(s) do enunciador; o segundo é a área em torno do corpo do enunciador (FERREIRA-BRITO; LANGEVIN, 1995). Segundo Ferreira-Brito (1998, p. 84), “os sinais podem ter um movimento ou não”, o qual não se restringe à mão, pode estar nos pulsos, no antebraço ou pode sofrer alteração quanto à direção, à tensão e à velocidade. O movimento pode, assim, variar quanto ao tipo, à direcionalidade, maneira e frequência. Em virtude da relevância do parâmetro “movimento”, neste trabalho, como alongamento do movimento de um sinal para dar maior intensidade, por exemplo, apresentaremos, a seguir, as variações do movimento na LIBRAS.

<p>TIPO <i>Contorno ou forma geométrica:</i> retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual. <i>Interação:</i> alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado. <i>Contato:</i> de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar. <i>Torcedura do pulso:</i> rotação, com refreamento. <i>Dobramento do pulso:</i> para cima, para baixo. <i>Interno das mãos:</i> abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo).</p>
<p>DIRECIONALIDADE Direcional - <i>Unidirecional:</i> para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial. - <i>Bidirecional:</i> para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para as laterais opostas – superior direita e inferior esquerda. Não direcional</p>
<p>MANEIRA Qualidade, tensão e velocidade. - contínuo - de retenção - refreado</p>
<p>FREQUÊNCIA Repetição - simples - repetido</p>

Quadro 1 – Categorias do parâmetro “movimento” na LIBRAS. In: Ferreira-Brito (1990) *apud* Quadros e Karnopp (2004, p. 56).

A **locação**, ou ponto de articulação, é o lugar onde incide a mão predominante configurada, ou seja, o local onde se faz o sinal, que pode tocar

alguma parte do corpo ou estar em um espaço chamado de “espaço neutro” (FELIPE, 1995; 1998). Quadros e Karnopp (2004) consideram a locação como o espaço de enunciação e defendem que se trata de uma área delimitada que contém os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que se articulam os sinais. Pode-se determinar um número finito de locações, as quais Ferreira-Brito e Langevin (1995) dividem em quatro regiões principais: cabeça, mão, tronco e espaço neutro.

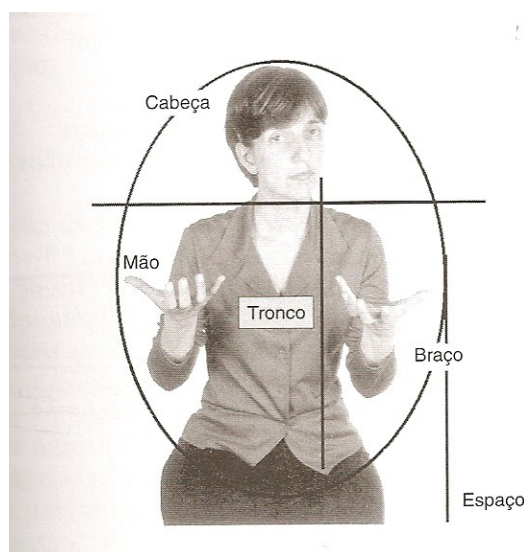


Figura 4 - Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação baseados em Battison (1978, p. 49). In: Quadros e Karnopp (2004, p. 57).

A **orientação da mão** representa a direção que os sinais têm com relação aos parâmetros até então mencionados. Os verbos IR e VIR, por exemplo, opõem-se em relação à direcionalidade. “Orientação é a direção da palma da mão durante o sinal voltado para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a esquerda ou para a direita.” (FERREIRA-BRITO, 1995, p. 41). A depender da orientação da palma da mão, pode-se ter sinal diferente.

Por fim, as **expressões não manuais** são de fundamental importância para o entendimento real do sinal, pois correspondem à entonação. Segundo Quadros e Karnopp (2004), tais expressões referem-se ao movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco, exercendo duas funções: a do papel de marcação de construções sintáticas e a do papel de diferenciação de itens lexicais. Os sinais para TRISTE e EXEMPLO só se diferenciam pela expressão facial.

4.2.2 Nível morfológico

Quanto ao nível morfológico, Fernandes (2003) afirma que as línguas de sinais têm um sistema de estrutura e formação das palavras, tal qual a divisão das palavras em classes. Entretanto, o que as faz diferentes de certas línguas orais-auditivas é o fato de serem línguas sintéticas, a exemplo de línguas clássicas, como o grego e o latim. Dessa forma, as línguas de sinais não têm em sua estrutura morfológica o artigo, por exemplo. Comparada à língua portuguesa, a LIBRAS tem, ainda, um número reduzido de preposições e conjunções. Isso exige coesão diferente da que se costuma ver na língua portuguesa; não significa, portanto, que não exista coesão, como frequentemente postulam alguns professores, sobretudo os de língua portuguesa, razão pela qual também algumas pessoas, de forma equivocada, não aceitam essas peculiaridades e rebaixam as línguas de sinais, dizendo que são pobres ou telegráficas.

Na estrutura lexical da LIBRAS, há sinais formados com base na soletração manual como empréstimo do português, da mesma forma que ocorre nas línguas orais (xampu, turnê). Para Quadros e Karnopp (2004), muitas palavras, inicialmente representação manual ortográfica do português, passam, com o uso, por um processo de mudança tal, que se transformam em um sinal rítmico, como o sinal NUN derivado da soletração N-U-N-C-A. A mudança ocorre com o passar do tempo, no tipo de sequência de CM ou Or, em que os sinais se ajustam às restrições de “boa formação” do sistema linguístico das línguas de sinais.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), os processos de formação de sinais na LIBRAS podem ser por **derivação** e por **composição**. Uma das principais funções da morfologia é a mudança de classe, isto é, a utilização de uma palavra em uma outra classe gramatical. **Na derivação**, têm-se, como exemplo, os nomes derivados de verbos pela mudança no tipo de movimento. O movimento dos nomes repete e encurta o movimento dos verbos, como em OUVIR (verbo) e OUVINTE (nome): a L, a CM e a Or de mãos são iguais, mas o movimento difere. Logo, o movimento cria a diferença no significado entre os dois tipos de sinais, conforme mostra a figura a seguir.

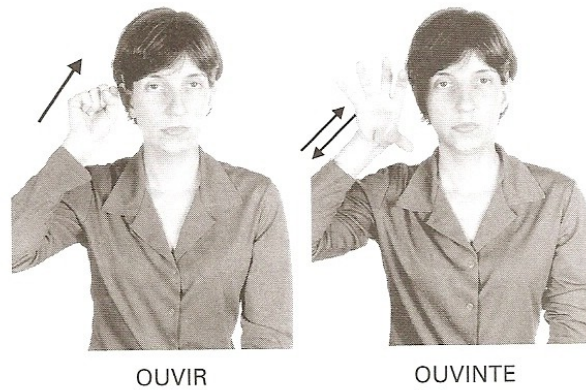


Figura 5 - Exemplo de um sinal formado por derivação na LIBRAS. In: Quadros e Karnopp (2004, p. 98).

Nesse caso, o nome simplesmente repete ou reduplica a estrutura segmental do verbo. Processo chamado pelas autoras de **reduplicação**: repete-se o morfema base (verbo) e tem-se como produto o nome. Entretanto, trata-se de processo não muito usado pelos surdos no dia a dia; o mais comum é a utilização do mesmo sinal em diversos contextos, com classes gramaticais distintas. Assim, o sinal TRABALHAR, por exemplo, pode ser usado pelos surdos com o sentido de *trabalhar*, *trabalho*, *trabalhador*, dependendo do contexto.

Na **composição**, utiliza-se a estrutura sintática para a criação lexical, ou seja, ocorre a junção de duas ou mais bases na língua para a formação de nova palavra. Dentre as regras para formação de compostos, exemplificamos, na figura a seguir, o sinal ACREDITAR, que é composto pelos sinais SABER e ESTUDAR.



Figura 6 - Exemplo de um sinal formado por composição na LIBRAS. In: Quadros e Karnopp (2004, p. 103).

Um fato curioso na LIBRAS é o valor linguístico que tem a apontação. Segundo Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004), do ponto de vista da flexão, a função dêitica é marcada por meio da apontação: introduzem-se os referentes no espaço à frente do sinalizador, mediante a apontação em diferentes locais. A apontação pode envolver referentes presentes e não presentes. Para os presentes, é feita à frente do sinalizador direcionada para a posição real do referente; para os não presentes, estabelecem-se pontos arbitrários no espaço, respeitando-se uma estrutura. Assim, o espaço à frente do sinalizador serve de contraste entre os pontos, como se vê nas figuras a seguir.

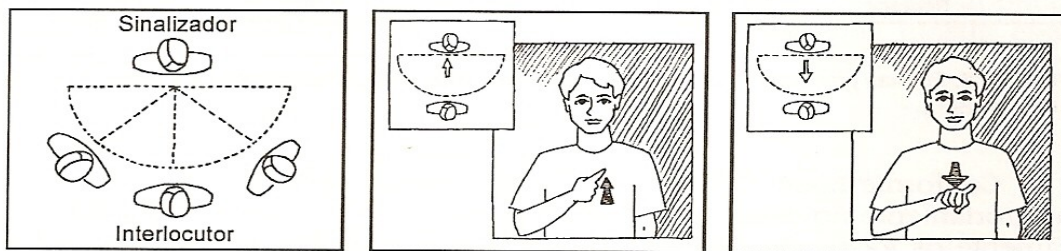


Figura 7 - Exemplos de formas pronominais com referentes presentes na LIBRAS. In: Quadros (1997, p. 51). Adaptada de Lillo-Martin e Klima (1990, p. 192).

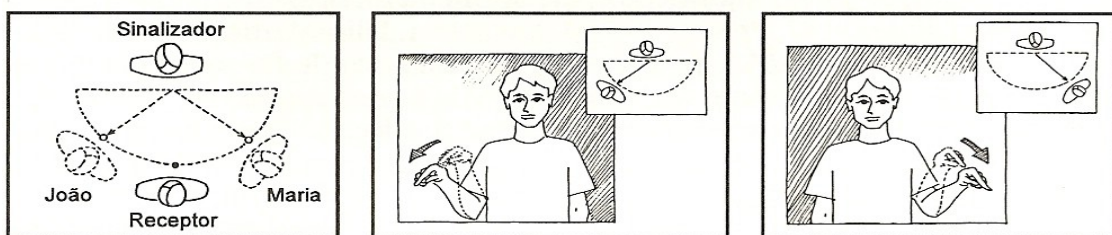


Figura 8 - Exemplos de formas pronominais usadas com referentes ausentes na LIBRAS. In: Quadros (1997, p. 52). Adaptada de Lillo-Martin e Klima (1990, p. 193).

Segundo Quadros e Karnopp (2004), em uma história com dois personagens, o primeiro é posicionado à direita do sinalizador e o segundo, à esquerda. Caso haja outro personagem, é posicionado em um ponto diferente no espaço. Os referentes no espaço ficam à disposição durante o discurso para serem referidos novamente, mediante a apontação ou flexão verbal. No caso de localização específica, como mapa, observam-se as posições topográficas. Outra forma de

estabelecer pontos no espaço é por meio dos classificadores²⁴ (usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma do objeto) em determinado local. A direção do olhar e a posição do corpo podem servir de referentes no estabelecimento de pontos.

4.2.3 Nível sintático

Fernandes (2003) atesta que o sinteticismo é uma característica principal das línguas de sinais e as combinações de sinais apresentam regras próprias e básicas, o que as caracteriza como língua.

No nível sintático, assim como em todas as demais línguas de sinais, a LIBRAS é organizada espacialmente –uma das diferenças cruciais em relação às línguas orais. Quadros e Karnopp (2004) chamam a atenção para a necessidade de se analisarem os aspectos da sintaxe das línguas de sinais, observando-se que se trata de um sistema visuoespacial e não oral-auditivo. Essa diferença de modalidade implica organização espacial das referidas línguas, no sentido de que as relações gramaticais se estabelecem no espaço com formas diferentes, resultando em mecanismos sintáticos específicos.

Ao se referir aos aspectos estruturais da LIBRAS, Quadros (1998) afirma que há dois aspectos essenciais: 1) o estabelecimento nominal e a pronomização e 2) a concordância verbal. Dessa forma, os sujeitos e os objetos podem ser estabelecidos em um ponto no espaço de sinalização. Tal estabelecimento é completamente espacial e fundamental para a concordância verbal, sobretudo com os referentes ausentes. Conforme já explicitamos, na LIBRAS os sinalizadores estabelecem os referentes, associando-se estes à localização no espaço, porém tais referentes podem estar fisicamente presentes ou não. Depois de introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos no discurso.

Qualquer que seja, então, a referência usada no discurso necessita do estabelecimento de um local no espaço de sinalização. Quadros e Karnopp (2004) alertam para o fato de que o local usado no espaço pode ser referido por meio de diversos mecanismos espaciais, como: a) fazer o sinal em local específico; b) direcionar a cabeça e os olhos no sentido de uma localização particular enquanto

²⁴ “Os classificadores na LIBRAS são configurações de mãos que, relacionadas a coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância.” (FELIPE, 1998, p. 93).

sinaliza; c) usar a apontação antes do sinal de determinado referente; d) usar um pronome em localização específica quando se tratar de referência óbvia; e) usar um classificador, representando o referente em uma localização particular e f) usar um verbo direcional, aquele que tem concordância, incorporando os referentes introduzidos no espaço previamente.

Os verbos na LIBRAS se dividem em dois tipos: a) verbos sem concordância, que exigem argumentos explícitos, porquanto não há marca alguma no verbo com os argumentos da frase, a exemplo de TER, FALAR, AMAR, CONHECER; b) verbos com concordância, que estão associados a marcações não manuais e ao movimento direcional, como DIZER, ENTREGAR, AJUDAR, REMETER.

Existe uma ordem básica das palavras relacionada à estrutura da frase nas línguas em geral resultante da combinação do sujeito (**S**), objeto (**O**) e verbo (**V**). Para Quadros e Karnopp (2004), essa ordem na LIBRAS é **SVO**; já **OSV**, **SOV** e **VOS** também são possíveis como ordenações derivadas de **SVO** – mudanças associadas a algum tipo de marca, como a concordância dos verbos e as marcas não manuais, por exemplo. Segundo observação das mesmas autoras (op. cit.), na LIBRAS, os enunciados que contêm verbos com concordância apresentam mais flexibilidade na sua ordem do que aqueles com verbos sem concordância. Outro ponto importante: as marcas não manuais são obrigatórias nos verbos com concordância e opcionais nos sem concordância.

4.2.4 Nível semântico-pragmático

No nível semântico-pragmático, a LIBRAS apresenta as mesmas características das línguas orais, já que seus traços são determinados, em situação de uso, pelo contexto.

Quanto à polissemia, na LIBRAS existem diversos sinais com sentidos variados conforme o contexto, tal qual ocorre nas demais línguas. Os sinais SÁBADO e LARANJA, por exemplo, têm a mesma locação, movimento e configuração de mão. O mesmo ocorre com o sinal exemplificado a seguir, que pode significar, de acordo com o contexto, DOCE, AÇÚCAR ou GUARDANAPO.



Figura 9 – Exemplo de um sinal polissêmico. In: Strobel e Fernandes (1998, p. 35).

Os exemplos aqui demonstrados servem de alerta para que o professor sempre trabalhe o léxico de forma contextualizada, tornando a aprendizagem significativa para o surdo.

A exemplo do que ocorre com qualquer falante de uma língua, na LIBRAS os usuários constroem o sentido na relação dialógica. A mudança de sentido pode evidenciar-se por meio de expressões não manuais ou pela forma como um sinal é feito, com mais ou menos tensão na mão, por exemplo.

De acordo com Fernandes (2003), nas línguas de sinais, os traços semântico-pragmáticos podem aparecer por intermédio de traços prosódicos, realizados pelas expressões faciais, manuais ou corporais. Segundo a autora,

...observamos na língua de sinais as várias acepções de uso, as expressões idiomáticas, metafóricas/figurativas, os aspectos estilísticos, as contextualizações que admitem a pressuposição e o implícito, enfim, as mesmas características de qualquer língua natural, quer em seu aspecto gramatical, propriamente dito, quer nas várias manifestações do simbólico. (FERNANDES, 2003, p. 44).

A esse respeito, lembramos: as expressões idiomáticas e as metáforas na LIBRAS não têm o mesmo sentido que na língua portuguesa, pois perpassam pelo sentido e aspectos peculiares de uma cultura – no caso, a cultura surda. Existem muitas expressões manifestadas pelos surdos, as quais só eles, quem convive com eles ou sabe a LIBRAS é capaz de compreender. Até mesmo a ironia – traço extremamente dependente da entonação – pode ser externada na LIBRAS, fazendo-se uso das expressões não manuais, sobretudo as faciais e de movimentos lentificados. Na opinião de Sacks (1990), L'Épée, um dos primeiros educadores de surdos no mundo a usar a língua de sinais, ao afirmar que a língua de sinais era

pobre e sem gramática, não percebeu ou – quem sabe? – não pôde acreditar que se tratava de uma língua completa, capaz de não só expressar emoções, como também permitir a discussão de qualquer sorte de tópico (concreto ou abstrato) como as línguas orais. Ainda há muito que se falar sobre os aspectos gramaticais da LIBRAS, mas, conforme já dissemos, não é nosso objetivo aqui descrever a LIBRAS; queremos tão somente dar ênfase a alguns pontos que consideramos fundamentais para as nossas análises e norteamo do leitor não familiarizado com a temática.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), os linguistas consideram, na atualidade, as línguas de sinais como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem anteriormente concebida, muito embora, Stokoe, em 1960, já comprovara que elas preenchiam todos os critérios linguísticos de uma língua natural. Seu trabalho não apenas foi o primeiro a apontar para esse aspecto, mas também ganhou grande repercussão quanto aos estudos das línguas de sinais.

Não foi sem motivos que a língua de sinais conseguiu o *status* de língua perante os linguistas, pois mostrou, ao longo de sua história, tratar-se de língua completa, contrariando, assim, a noção de muitos: língua pobre, telegráfica. Basta compreender que é uma língua com todas as estruturas necessárias para o surdo comunicar-se de forma funcional, no espaço dialógico. E ainda: pode ser adquirida pela criança surda, como a língua oral pela criança ouvinte, no mesmo período, a qual passa pelas mesmas etapas – que abordaremos a seguir – quando a criança é exposta desde os primeiros anos de vida.

4.3 Aquisição da LIBRAS por crianças surdas

Dentro de uma proposta bilíngue, a criança surda brasileira tem garantido, por lei, adquirir a língua de sinais como L1. O Decreto Federal nº 5.626/05 estabelece que os alunos surdos sejam submetidos a uma educação bilíngue, na qual a LIBRAS deve ser considerada a primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, a segunda (L2).

O processo de aquisição da referida língua como L1 para a criança surda filha de pais surdos geralmente ocorre sem atrasos, pois dispõe, desde o seu nascimento, de ambiente onde circula a língua de sinais. Essa imersão, que se dá

de forma espontânea, proporciona competência linguística equivalente à de crianças ouvintes. Sendo o percentual de crianças surdas filhas de pais ouvintes maior que o de surdos filhos de pais surdos, o surdo costuma vivenciar outra realidade: em geral, apenas a linguagem oral é utilizada pelos pais ouvintes. Assim, essa criança fica, a maior parte do tempo, imersa em ambiente linguístico onde a língua oral lhe é pouco ou nada acessível; enquanto isso, geralmente só tem acesso à língua de sinais na escola. Daí, grande parte das crianças surdas inicia tardiamente a comunicação usando a língua de sinais. A esse respeito, Sacks (1990, p.128) adverte:

Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à boa linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de "transferência" hemisférica.

Diante de tal advertência, apontamos para o "período crítico", quando a linguagem ocorre, mostrado por estudiosos: os primeiros anos de vida da criança. Os estudos revelam que o surdo não aprende espontaneamente a linguagem oral como os ouvintes. Por isso, necessitam da utilização da língua de sinais para que a aprendizagem se dê de forma plena e natural, dentro do período considerado crucial, uma vez que não precisa da integridade do sistema auditivo.

Assim como as crianças ouvintes, que passam por um processo de maturação para reproduzir o som, as surdas também têm dificuldades para corretamente expressar um sinal. Assim, de acordo com Quadros (1997, 1998) e Lillo-Martin (2008), o trabalho de Laura Ann Petitto acerca da aquisição da LS por crianças surdas mostra que, uma vez a criança exposta desde o nascimento à língua de sinais, a aquisição desta ocorre em tempo de maturação semelhante ao de crianças ouvintes expostas a uma língua oral. Vê-se, portanto, que o processo de aquisição de ambas é análogo.

Quadros (1997) mantém as etapas de aquisição das línguas de sinais com a mesma subdivisão apresentada nos trabalhos que envolvem aquisição das línguas orais, por considerar que o processo de aquisição de ambas ocorre de forma análoga. A seguir, mostraremos cada período conforme descreve a autora: o período pré-linguístico; estágio de um sinal; estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

1) Período pré-linguístico

Fernandes (2003) aponta o balbucio como a primeira manifestação de produção pré-linguística, o qual está ligado a estruturas abstratas da linguagem e à expressiva capacidade de processar diferentes tipos de produção, seja manual, seja oral. Sabe-se que o balbucio na língua oral ocorrido por volta dos três meses de idade – conhecido como balbucio selvagem, porque resulta meramente de movimentos repetitivos da mandíbula, acompanhados de produção sonora sem sentido – acontece independentemente da integridade do sistema auditivo; logo, é produzido por todas as crianças surdas e ouvintes. Entretanto, o balbucio com base na estrutura linguística expressa pela criança, conhecido como balbucio canônico, depende do funcionamento satisfatório do órgão sensorial da audição: o ouvido.

Ressalte-se, contudo, que é possível a continuidade do balbucio oral caso a criança seja usuária bem-sucedida de AASI²⁵ ou IC e esteja em processo de reabilitação auditiva para desenvolver a linguagem oral, embora não se tenha garantia de a criança adquirir linguagem oral sem atraso e de seu desenvolvimento cognitivo não ser afetado. Afinal, o sucesso da reabilitação auditiva, e com ele a competência comunicativa, depende de fatores intrínsecos e extrínsecos, tais como: grau de surdez, período de ocorrência da perda auditiva, integridade do sistema nervoso central e dos mecanismos periféricos de fala, história e etiologia, uso sistemático de AASI ou IC, suporte emocional, além de um programa de estimulação auditiva.

Os estudos realizados por Petitto e Marantette (1991) acerca do balbucio em bebês surdos (filhos de pais surdos) e ouvintes mostram que este ocorre em todos os bebês, ouvintes ou não, e se dá não apenas mediante o som, mas também por meio de sinais. As autoras encontraram nos bebês surdos duas formas de balbucio manual – o silábico e a gesticulação – entretanto, apenas o silábico apresenta organização interna e as combinações fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais.

Segundo Karnopp (1999), o balbucio vocal de surdos não inclui sequências de consoantes e vogais; consiste na produção aleatória de sons. Contudo, a sequência silábica produzida por crianças surdas expostas à língua de

²⁵ O AASI, aparelho de amplificação sonora individual, é um amplificador sonoro colocado no ouvido externo, enquanto que o IC, implante coclear, é um *chip* implantado na região temporal, com eletrodos conectados ao ouvido interno, para estimular as células remanescentes da cóclea, além de uma parte externa colocada por trás do pavilhão auricular e pequena antena presa ao *chip* por um ímã.

sinais corresponde, por exemplo, à sequência de LML- LML (locação, movimento, locação). Considerando que a formação de um sinal ocorre a partir da combinação dos parâmetros configuração de mãos, movimento, locação, orientação e expressões faciais e ou corporais, temos a comprovação de que o balbucio silábico ocorre pautado na estrutura linguística à qual a criança tem acesso.

De acordo com Quadros (1997, p.70), “as vocalizações são interrompidas nos bebês surdos, assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbucio.” Considera-se de suma importância o *input* em línguas de sinais para que o bebê passe para etapas posteriores do desenvolvimento da linguagem.

Segundo Karnopp e Quadros (2001), desde as primeiras interações, por meio do contato visual, o bebê surdo dirige sua atenção para a face do interlocutor, a fim de captar indícios sutis no rosto, os quais servirão para atribuir significado aos sinais de sua língua. Assim, na tentativa de atrair a atenção visual dos bebês surdos, os pais investem em expressões faciais, repetição de sinais e utilização de movimentos mais lentos e amplos na articulação dos sinais. Tais estratégias – vale salientar – são usadas por pais surdos com seus bebês surdos, os quais têm o privilégio de estarem mergulhados em ambiente linguístico propício para adquirir e desenvolver, sem atrasos, a língua de sinais.

Esse período é marcado pela produção do balbucio manual, pelos gestos sociais, como bater palmas, dar *tchau*, enviar beijos, dentre outros, assim como pelo uso do apontar.

2) Estágio de um sinal

Esse estágio tem início pela criança surda por volta dos 12 meses; até cerca dos dois anos de idade, o uso do apontar desaparece. Para Petitto (1987), em tal período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança modifica o conceito da apontação inicialmente gestual (pré-linguístico) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico).

Conforme afirmam Quadros e Schmiedt (2006), se as crianças surdas tiverem a experiência de interação com falantes da língua de sinais, adultos surdos, elas produzirão sinais, usando cerca de sete configurações de mão, além de combinações de sinais para expressarem o “aqui” e o “agora”, por volta dos dois anos de idade.

3) Estágio das primeiras combinações

Segundo mostram os estudos, o estágio das primeiras combinações ocorre por volta dos dois anos de idade nas crianças surdas e a semelhança com o processo de aquisição das línguas orais é tão grande, que há até a reversão pronominal. Esse fenômeno – que parecia mais difícil de ocorrer nas crianças surdas por causa da forma como ocorre a aquisição do sistema pronominal, mediante o apontar a si mesmo e ao outro, respectivamente – pode ser evidenciado, também, nas crianças surdas em fase de aquisição da língua de sinais.

Segundo Quadros (1995), as crianças em tal estágio usam combinações de sinais na LIBRAS, envolvendo dois a três sinais. A autora observou também que há omissões do sujeito, mas não há omissão do objeto nos enunciados dessas crianças.

4) Estágio das múltiplas combinações

O surgimento desse estágio – considerado a idade de ouro – se dá por volta dos dois anos e meio a três anos. A exemplo das crianças ouvintes, nas surdas ocorre também um banho de linguagem. Estas apresentam, conforme Quadros (1997), a chamada **explosão do vocabulário**²⁶.

Dos três anos aos três anos e meio, as crianças usam concordância não aceita em línguas de sinais. A flexão generalizada dos verbos (supergeneralizações) é considerada análoga à generalização das flexões *fazi*, *gosti* e *sabo*, no português. As crianças surdas, a partir dos três anos de idade, cometem uma flexão. De acordo com Quadros, aos três anos e meio, o uso de concordância verbal já se faz presente, mas de modo inconsistente, pois o estabelecimento e a identidade dos pontos no espaço não foram organizados substancialmente. Só por volta dos cinco anos e meio, a concordância verbal passa a ser usada de forma consistente.

Dos três anos em diante, as crianças usam o sistema pronominal com referências não presentes no contexto do discurso, mas ainda apresentam erros.

Para Kanopp (1994), na aquisição da língua de sinais, podemos encontrar as seguintes substituições fonológicas: configuração de mão (33%), movimento (18%), orientação de mão (12%), localização (5%). A localização é o primeiro aspecto produzido corretamente. A configuração de mão é afetada pela complexidade do movimento, pela orientação e pela locação. A autora cita estudos

²⁶ Grifo da autora.

que argumentam que fatores anatômicos ou físicos podem influenciar na produção da configuração de mão: os dedos indicadores e mínimos têm dois músculos extensores, enquanto os dedos médio e anular têm apenas um. Há também fatores relacionados com a percepção visual: algumas distinções fonológicas são mais fáceis de perceber.

Os estudos relatados – importa ressaltar – foram realizados com surdos filhos de pais surdos. Segundo Quadros, apenas crianças surdas filhas de pais surdos apresentam *input* linguístico adequado e garantido para desenvolverem análises de processo de aquisição de linguagem.

O estudo de Quadros (1995) com crianças assim mostra que os dados analisados na LIBRAS, em relação à sintaxe espacial, revelam analogia com os dados analisados na língua de sinais americana. Tal constatação sugere, segundo Karnopp e Quadros (2001), que o processo de aquisição desses aspectos observados envolve aspectos universais. Ainda de acordo com as autoras (op. cit.), os estudos sobre aquisição da língua de sinais confirmam que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva.

Nesse sentido, Rodrigues (1993) parte de uma análise biológica sobre a língua de sinais e sua aquisição por crianças surdas e chega à seguinte conclusão:

- a) se a língua de sinais é organizada no cérebro igualmente as línguas orais, então as línguas de sinais são línguas naturais;
- b) se as línguas de sinais são línguas naturais, então seu aprendizado tem período crítico;
- c) se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde seu aprendizado;
- d) se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos, então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral, em vez da língua de sinais.

A surdez limita o acesso à linguagem quando esta é vista unicamente pela modalidade oral. Defendemos que a linguagem oral é importante para o surdo; contudo, deve ser concebida como uma das possibilidades de comunicação, e não como necessidade primordial. Diante da complexidade e das variáveis que envolvem a aquisição da linguagem oral, tais como idade do início da surdez, etiologia, nível de perda auditiva e fatores educacionais e comunicativos, a linguagem oral corre o risco de não ser dominada plenamente pelo surdo, mesmo aquele que se beneficia de recursos tecnológicos e é exposto desde bebê a exaustivo treino auditivo.

De outra parte, acreditamos que a criança exposta desde cedo à língua de sinais consegue desenvolver competência linguística semelhante à criança ouvinte que se comunica com fluência na língua oral. Para Góes (1996), a aquisição de uma língua implica, de certa forma, considerar um modo de atribuir significações ao mundo por intermédio da linguagem, percebendo, assim, as peculiaridades culturais. Com isso, por meio da língua, passamos a compreender o mundo, constituindo nossa cognição e subjetividade, criados pelas nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio.

Portanto, a criança surda necessita de uma língua que lhe possibilite a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar as próprias experiências, em vez de uma língua que a torne apta a reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que, para ela, não terão nenhum significado comunicativo, restringindo-lhe a potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

5. MÉTODO

5.1 Desenho do estudo

Trata-se de um estudo observacional qualitativo. Optamos, nesta pesquisa, pelo estudo da argumentação produzida em situação naturalista e seminaturalista, em contexto escolar dos sujeitos, visando à comparação das argumentações produzidas pelos indivíduos em diferentes situações.

A fim de obter uma amostra de crianças e adolescentes com surdez congênita sensório-neural bilateral profunda, foi necessário investigarmos as fichas de matrículas de cada participante. Esse levantamento foi feito pela coordenadora de educação especial da escola campo de pesquisa, em função de, por questões éticas, o acesso às fichas é exclusivo ao corpo docente e equipe técnico-administrativa da escola. Tal escolha se justifica pela viabilidade de obtermos os dados desejados, pois em cada ficha individual, consta cópia xerografada do exame de audiometria,²⁷ além de dados socioculturais dos alunos. Essas informações foram colhidas por ocasião de entrevista guiada por questionário, feita pela coordenadora da área de educação especial com os pais e ou responsáveis de cada aluno com deficiência que procuram a escola, conforme orientação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

Para selecionar os participantes, baseamo-nos em quatro condições prévias: ser filho de pais ouvintes que não dominem a LIBRAS; ser surdo congênito profundo, com perda neurossensorial bilateral, ser falante da LIBRAS e não ter patologia associada.

A amostra deste estudo foi constituída por dez sujeitos apresentados com pseudônimos – surdos congênitos com perda neurossensorial bilateral profunda. Todos regularmente matriculados nas séries iniciais da educação básica, que

²⁷ Exame subjetivo para saber o tipo e o grau de surdez.

corresponde da educação infantil à quarta série do ensino fundamental, em escola da rede pública estadual, na cidade de Recife-PE.

Esta pesquisa foi submetida à aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (ANEXO A).

É importante ressaltar que, apesar de se tratar de estudo pautado no desenvolvimento, não consideramos relevante a idade dos participantes, uma vez que todos iniciaram tardiamente o contato com a LIBRAS, a partir do ingresso na escola. Assim, o atraso na aquisição da referida língua foi comum a todos. Sendo o foco da investigação a construção da argumentação – a forma como emerge, e não o período em que emerge na aquisição da linguagem –, consideramos irrelevante a informação da faixa etária; contudo, um dado curioso é o tempo de aquisição da LIBRAS: entre 04 e 14 anos de idade. Encontramos na população investigada um tempo médio de cinco anos para a aquisição da LIBRAS, conforme quadro a seguir.

PARTICIPANTES	IDADE	TEMPO DE USO DA LIBRAS
João	04 anos	01 ano
Marcos	04 anos	01 ano
Jéssica	14 anos	07 anos
Marta	14 anos	06 anos
Lucas	14 anos	06 anos
Patrícia	14 anos	05 anos
Daniel	12 anos	06 anos
José	10 anos	06 anos
Maria	12 anos	06 anos
Pedro	13 anos	06 anos

Quadro 2 – Demonstrativo com a faixa etária dos participantes e o tempo de uso da LIBRAS.

Construímos os dados em um período correspondente a seis meses, por meio de encontros quinzenais que duravam cada um cerca de trinta minutos. No total, realizamos doze encontros, dos quais dois aconteceram na mediação diádica e dez, em sala de aula. O *corpus* do trabalho foi constituído por 12 filmagens em vídeo entre sujeitos surdos e seus pares, em ambiente escolar: dez encontros em sala de aula e dois durante a recreação, tendo-se como enfoque a construção da argumentação na LIBRAS.

Na situação naturalista, observamos a fala espontânea durante a interação entre pares, em contexto de sala de aula, e durante a recreação no pátio da escola. Participaram desse momento oito sujeitos. Já na situação seminaturalista, propomos

um jogo no computador a dois participantes, estudantes da quarta série. O jogo foi proposto na sala de atendimento especializado da escola, durante o horário de recreação, por tratar-se de um espaço que geralmente os alunos surdos frequentam nos momentos livres, portanto, dentro de sua rotina.

Fizemos uso de um *software* gratuito, disponível no *website* http://classe.geness.ufsc.br/index.php/Homem_Batata, com fins de entretenimento pessoal.



Trata-se de um jogo denominado "homem batata", também conhecido como *KTuberling*. O objetivo é construir a face ou cenário mais engraçado possível, não se exigindo vencedores. É um "editor de batatas", ou seja, jogo em que os jogadores escolhem os itens a serem colocados no homem batata, dentre as seis categorias de itens disponíveis: olhos, narizes, sobrancelhas, orelhas, bocas e diversos (adereços). A pessoa pode arrastar e soltar figuras de acordo com o item escolhido, para confeccionar diferentes bonecos homens-batata.

Em virtude da sua metodologia interativa, o homem-batata é um *software* que pode ser usado na educação infantil e no ensino fundamental, como proposta educacional para adquirir vocabulário em língua estrangeira, visto que o jogador pode pedir ao homem-batata que fale enquanto ele brinca, escolhendo o idioma de sua preferência: português, inglês, espanhol, alemão, dinamarquês, entre outros. Como se percebe, recurso interessante para o surdo ampliar o vocabulário na língua portuguesa, já que esta se apresenta para esse sujeito como segunda língua.

Para a escolha da díade participante da situação seminaturalista, estabelecemos as seguintes condições: cada parceiro ser habitual do outro durante as aulas no laboratório de informática, evitando-se a falta de intimidade que poderia

resultar em inibição durante a comunicação e, conseqüentemente, dificuldade do surgimento de condutas argumentativas; disponibilidade para participar da brincadeira proposta durante o recreio; experiência prévia com jogos virtuais e manuseio do *mouse* pela díade.

A videogravação se tornou imprescindível para efetuarmos a análise minuciosa das trocas dialógicas com foco na argumentação, considerando o importante papel dos elementos não verbais na produção de sentido. Além disso, proporcionou meios fidedignos para observarmos como se constrói a argumentação na LIBRAS, dada a sua modalidade espaço-visual.

5.2 Procedimentos para a construção dos dados

Após autorização dos pais de cada participante para a realização da videografia, por meio da assinatura posterior à leitura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), entregue pela coordenadora de educação especial da escola campo de pesquisa, explicamos o objetivo da pesquisa e que a pesquisadora faria alguns registros de diversas situações mediante videografias juntamente com um intérprete da escola. O fato de o intérprete já ser conhecido por todos os surdos da escola e de desenvolver um trabalho de filmagem dos mesmos em diversas situações na escola facilitou a interação. As filmagens, então, tornaram-se atividade da rotina escolar.

5.3 Procedimentos para a análise dos dados

Para a análise dos dados, procedemos à seleção e ao recorte dos movimentos argumentativos observados nas videografias transcritas ortograficamente.

A pesquisa ganhou enfoque naturalista e seminaturalista, e o pesquisador assumiu o papel minimamente ativo na estruturação da situação observada. Utilizamos, para tratamento dos dados, a análise qualitativa, microanalítica e descritiva, com base na abordagem microgenética, segundo Góes (2000), atentando-nos para as relações dinâmicas entre os participantes capturadas pelas

videografias, sendo a análise realizada a partir de transcrições integrais de cada episódio videografado.

Fizemos a análise por etapas. A princípio, realizamos, com o intérprete de LIBRAS, a análise visual detalhada dos vídeos. Na ocasião, foi possível observar diversos aspectos relevantes em cada episódio videografado, considerando todos os movimentos enunciativos dos participantes, verbais e ou não verbais, durante as diversas situações dialógicas.

No segundo momento, juntamente com o intérprete, procedemos à análise da videografia com o objetivo de transcrever integralmente cada episódio. Para isso, os turnos de fala foram segmentados e descritos todos os enunciados e manifestações capturados pelas filmagens. Entretanto, cada vez que observávamos um movimento argumentativo, surgia a necessidade de voltarmos ao vídeo, a fim de fazermos a transcrição detalhada e a mais fiel possível da cena observada.

Na terceira etapa, procuramos identificar a emergência de condutas argumentativas realizadas pelas crianças. Para isso, utilizamos, como unidade mínima para observação e delimitação das referidas condutas, a unidade de análise triádica proposta por Leitão (1999, 2000) – *argumento* (constituído pelo ponto de vista e justificativa), um *contra-argumento* (declaração de oposição) e a *resposta* (reação ao contra-argumento) – bem como os operadores argumentativos propostos por Koch (2004) e as categorizações de condutas opositivas sugeridas por Ferreira (2005).

Finalmente, realizamos a quarta etapa de análise, por meio da verificação de estratégias usadas na construção da argumentação na LIBRAS – a qual se constitui como eixo principal deste trabalho – sendo necessário, portanto, um maior investimento no tratamento das análises. Para isso, verificamos a presença de estratégias não verbais analisadas, principalmente, com base em Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992) e a realização de sinais na LIBRAS, tendo-se como parâmetro as descrições dos sinais explicados por Capovilla e Raphael (2001), além de as estruturas linguísticas e gramaticais apontadas por Ferreira-Brito (1995, 1998), Felipe (1998, 2001), Fernandes (1990, 2003), Quadros (1995, 1997, 1998) e Quadros e Karnopp (2004).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Observamos nas análises como se processa a construção da argumentação na LIBRAS, por meio de situações dialógicas entre surdos. Para isso, mostraremos recortes de diálogos entre crianças e adolescentes surdos no ambiente escolar, gravados em vídeo.

Para as transcrições apresentadas neste trabalho, seguimos as orientações de Felipe (2001) associadas às de Sousa (2006). A fim de se garantir a maior fidedignidade possível, os vídeos foram transcritos por uma intérprete da LIBRAS sob acompanhamento e orientação da pesquisadora.

Visando à análise minuciosa, dividimos cada episódio em cenas, mas, com o intuito de proporcionar leitura sem as interrupções das análises, disponibilizamos os episódios na íntegra (ANEXO B).

Do ponto de vista metodológico, optamos por apresentar as análises dos recortes em planos, assim denominados: plano não verbal, plano argumentativo e plano da LIBRAS. Sabemos, no entanto, que essa divisão de planos só é possível como recurso didático, pois eles estão imbricados na teia discursiva da fala.

Situação naturalista

Episódio 01: *Hora do lanche* (recortado em cinco cenas).

Descrição do episódio da videografia

A filmagem foi realizada em uma sala de aula da educação infantil apenas com crianças surdas. Neste episódio, as crianças estão preparando-se para a hora do lanche, momento esperado com certa ansiedade pela maioria da turma. A professora recolhe as massinhas de modelar e os brinquedos para que as crianças lavem as mãos antes de lanchar. Todas as mesas estão juntas formando uma grande mesa retangular com as crianças sentadas em volta. A animação é visível nos olhos brilhantes de todas!

Durante o episódio – convém destacar –, um dos participantes, João, coloca um saco plástico na cabeça, arrumando-o semelhante a um chapéu de cozinheiro. Vale ressaltar que, quando filmamos tal episódio, veiculava-se, em determinada emissora de televisão, uma novela que tinha um personagem chefe de cozinha. A maioria das cenas desse personagem eram feitas na cozinha de um restaurante, onde sua principal atividade era provar os pratos que estavam sendo preparados. Além do mais, ao entrar na cozinha, a primeira coisa que o personagem fazia era colocar o chapéu de *chef*. De acordo com a professora da sala, frequentemente João mencionava cenas da aludida novela. Isso nos levou a acreditar que a novela o influenciava em algumas atitudes, pois, ao colocar o saco plástico na cabeça, ele melhorava a postura corporal e, com fisionomia muito séria, tentava provar do lanche de todos os presentes.

Participantes: João e Marcos

Observamos, nesse recorte, que as crianças fazem uso de estratégias comunicativas que lhes propiciam construir o sentido do diálogo a partir do uso funcional da linguagem que se coloca em movimento. Assim, é possível evidenciar a capacidade criativa delas para realizar movimentos discursivos, tendo como objetivo único a participação efetiva nas interações com seus pares. É, pois, nesse jogo de linguagem que a atividade argumentativa se constrói nos enunciados de cada participante.

Cena 01

(T 01) Marcos	((Coloca a bolsa sobre a mesa e retira um saco de salgadinhos e uma garrafa de refrigerante. Todas as crianças observam atentamente o lanche de Marcos. Ele olha para os colegas e sorri)).
(T 02) João	((Estira o braço direito em direção ao saco de salgadinhos, tentando pegá-lo)).

Plano argumentativo

João (T 02) deixa clara sua intenção de comer o salgadinho de Marcos (T 01), portanto, um **PV** que está implícito: “eu quero esse salgadinho”. Temos, na

atitude de João (T 02), uma inserção no diálogo por meio da manifestação da sua vontade, a de comer o salgadinho.

Plano não verbal

Ao olhar para os colegas, Marcos (T 01) se insere no diálogo por intermédio de um signo não verbal denominado por Cosnier e Brossard (1984) de “cinésico rápido”, além de fazer uso do movimento de proxêmica. No caso das crianças surdas, observamos que se trata de um movimento muito utilizado durante suas interações, sobretudo, com seus pares. Essa atitude confirma os achados de Kerbrat-Orecchioni (1992) ao observar que a proxêmica se destaca, dentre as marcas não verbais, nas relações interpessoais.

A atitude de Marcos (T 01), ao “olhar e sorrir” para os colegas, expressa o seu desejo de se comunicar, inaugurando, assim, uma atividade dialógica que é imediatamente correspondida por João (T 02) por meio da sua inserção no diálogo, ao realizar o movimento de proxêmica com o braço direito estirado em direção ao saco de salgadinhos posto sobre a mesa.

Cena 02

(T 03) Marcos	((Segura o saco de salgadinhos e olha para João)). NÃO/ME@! (Enfático, com expressão indicativa de raiva. Mão direita em D, palma para frente, balançando a mão e a cabeça e para a esquerda e para a direita, com expressão negativa).
------------------	---

Plano argumentativo

Percebemos um movimento discursivo de retomada com sentido de oposição, porque está implícito um **PV** na fala de Marcos: “NÃO/ME@!” O **PV** seria, então, “não porque o salgadinho é meu”. Logo, evidenciamos a negação de um **PV**, porquanto Marcos (T 03) se opõe ao **PV** de João (T 02), recusando-se a aceitar a opinião do colega em dividir o saco de salgadinhos. Observamos, ainda, uma conduta opositiva não verbal no olhar reprovador de Marcos (T 03), além de conduta opositiva expandida na justificativa implícita (porque é meu), pois a justificativa expande a estrutura da argumentação.

Plano não verbal

Marcos (T 03) ratifica a interação com João ao dirigir o olhar para o colega, além de fazer uso da proxêmica, ao segurá-lo, como estratégia para explicitar seu **PV** antes mesmo da produção verbal. No olhar de Marcos (T 03) para João, evidenciamos a construção da interação que é interpretada com auxílio de um conjunto de regras aplicadas em determinado contexto, sobre uma matéria de natureza semiótica heterogênea da qual a unidade não verbal faz parte. Ademais, confirmamos nessa cena a visão ampla de diálogo apontada por Bakhtin (2000): cada réplica, ainda que seja breve e fragmentária, expressa a posição do locutor, nesse caso, temos a posição de refutação de um **PV** colocado anteriormente. Nessa cena, Marcos (T 03) constrói a argumentação por meio de estratégias pautadas na linguagem não verbal, sobretudo, na proxêmica e nas expressões facial e corporal.

Plano da LIBRAS

O **PV** de Marcos (T 03) é reforçado pelo sinal “NÃO”. Sua atitude é enfática. Implicitamente, Marcos (T 03) diz: “não porque o salgadinho é meu”, explicando o motivo de tal negação e levantando um novo **PV** concorrente. Nessa cena, Marcos (T 03) constrói a argumentação por meio de estratégias pautadas na linguagem não verbal, sobretudo, na proxêmica bem como nas expressões facial e corporal, as quais constituem-se em um dos parâmetros da LIBRAS.

Cena 03

(T 04) João	<p>NOSS@/LEGAL!</p> <p>(Acenando com a mão direita e, em seguida, erguendo a mão direita horizontal fechada, palma para dentro, polegar distendido na altura do ombro direito. Movendo a mão, ligeiramente, mas com firmeza, para frente²⁸; olhando sorridente com expressão indicativa de felicidade).</p> <p>((A criança fica em pé e se aproxima do colega)).</p>
----------------	---

Plano argumentativo

João (T 04) usa um **CA** com relação ao **PV** de Marcos expressado no T 03, por meio da expressão “NOSS@/LEGAL!”, que, na língua portuguesa, pode ser

²⁸ Descrição do sinal LEGAL, conforme Capovilla e Rafael (2001, p. 1067).

traduzido como: “É nosso, tá legal!”. João (T 04) não aceita a posição de Marcos (T 03) e **CA**, apoiando-se na **J** de que o salgadinho pode ser dos dois. Temos, na fala de João (T 04), segundo Santos (1996), a primeira condição necessária para a emergência do discurso argumentativo: a existência de opiniões divergentes acerca do mesmo assunto, entre os interactantes. A segunda condição é o fato de o argumentador se achar em condições de convencer seu interlocutor.

Há, nesse recorte, portanto, as condições básicas necessárias para que ocorra o discurso argumentativo, já que há oposição de pensamento ou possibilidade de mudança de **PV** propiciado pelo **CA** quanto à posse do saco de salgadinhos.

Plano não verbal

Observamos a presença de um signo cinésico rápido representado pelo jogo de olhares, além do sorriso, cinésico lento – atitude que suscita envolvimento com intenção de persuasão. Para justificar seu **PV**, João (T 04) fica em pé e aproxima-se de Marcos. Esse movimento de proxêmica observado em nosso *corpus* funciona como recurso utilizado com muita frequência pelos surdos ao tentarem convencer o oponente.

Plano da LIBRAS

Percebemos, no enunciado de João (T 04), a possibilidade de refutar possíveis **A** de Marcos, usando, de imediato, o sinal “LEGAL”. Tal movimento de **CA** possibilitou uma atividade metacognitiva, pois a criança fez uma reflexão por meio da LIBRAS e agiu rapidamente, antecipando o sinal “LEGAL”, a fim de conseguir confirmação do seu **PV**, antes de o outro, presente no discurso, explicitar um **CA**.

Cena 04

(T 05) Marcos	((Confirma que o salgadinho é dos dois, fazendo um meneio com a cabeça, para cima e para baixo, e olhando para João)).
------------------	--

Plano argumentativo

Marcos (T 05) revê seu **PV** exposto anteriormente (T 03) a partir do **CA** de João (T 04), pois sua **R** reflete modificação do seu **A** inicial; adere, portanto, ao **PV** do colega. Acreditamos que João (T 04) tentou inibir uma possível refutação ou **CA** por parte de Marcos, antecipando a possibilidade de o colega não concordar com o seu **PV**, ao dizer: “LEGAL”. Isso sugere a intenção de busca de confirmação do que

dissera, além de causar certo constrangimento ao colega caso este insistisse em não concordar com ele, uma vez que já antecipara uma confirmação, tentando convencê-lo. A atitude de João (T 04) tornou-se verdadeira persuasão, o que indica movimento argumentativo via negociação de perspectivas – objetivo plenamente atingido.

Plano não verbal

Assim como em diversas outras situações, usa-se o jogo de olhares, com muita ênfase, nas interações entre os surdos, o qual exerce papel essencial no contexto de interação verbal. A negociação de **PV** durante o diálogo parece ocorrer mesmo na ausência da fala, seja oral ou sinalizada. O meneio de cabeça expressando afirmação ou concordância com o **PV** colocado pelo colega encerra, inicialmente, a discussão. Marcos (T 05) se dá por convencido frente ao **A** de João (T 04).

Ao retomar o enunciado de João (T 04), Marcos (T 05) confirma que o saco de salgadinhos pode ser dos dois, ele explicita seus sentimentos em um **PV** manifestado mediante um gesto que permite o encadeamento discursivo, formando com isso o tecido dialógico.

Cena 05

(T 06) João	((Fica em pé e coloca um saco plástico na cabeça, como se fosse um chapéu de <i>chef</i> . Estira o braço direito, pega um salgadinho de Marcos e começa a comer, olhando para o colega)).
(T 07) Marcos	<i>Ê:!</i> <i>Ê:!</i> (Gritando e chamando a atenção de João com os braços erguidos para cima). ((Marcos estava lavando as mãos em uma pia no canto da sala)).
(T 08) João	BO@/OBRIGADO@! (Olhando atentamente para o colega, repetindo o sinal de obrigado com as duas mãos e expressões faciais enfáticas).
(T 09) Marcos	((Faz um meneio de cabeça para cima e para baixo, expressando confirmação)).

Plano argumentativo

Diante da reclamação do colega (T 07), João (T 08) apresenta o seu **A** por meio do sinal “Bo@” e, mais uma vez, inibe a atitude de Marcos (T 07) ao falar “OBRIGAD@”. Observamos, na fala de João (T 08), um movimento de antecipação de oposição, ou seja, conduta opositiva verbal do tipo expandida, pois João (T 08) se opõe à posição implícita externada na atitude de Marcos (T 07). Mais uma vez, Marcos (T 09) parece convencido pelo **A** de João (T 08).

Plano não verbal

Uma estratégia usada por João (T 06) para reforçar o seu **CA** (T 04) é a de que “ele é um *chef*”. Isso se evidencia, conforme já explicitamos na descrição do episódio, no momento em que ele coloca um saco de plástico na cabeça, incorporando a figura do aludido profissional, que tem a incumbência de provar os alimentos. Logo, ele se achava no direito de provar de todos os lanches dos colegas, a começar pelo de Marcos. Apesar de não verbalizar nada a esse respeito, ele consegue, assim, reforçar seu **CA**, visto que o surdo possui percepção visual bastante aguçada, o que lhe possibilita rapidamente a compreensão da mensagem apenas pela atitude postural, respaldada, no caso, pelo signo cenésico lento.

Plano da LIBRAS

O sinal de “OBRIGAD@” usado por João (T 08) parece, mais uma vez, inibir um possível **CA** por parte de Marcos (T 07), quando demonstrou não gostar do fato de o colega estar comendo o salgadinho antes dele, que era o dono. Esse sinal é usado, também, como recurso linguístico, assinalando sua avaliação acerca do salgadinho, portanto, seu **A**. Frente à oposição de Marcos (T 07), João (T 08) busca defender sua atitude, que é possibilitada pelo pensamento reflexivo que possibilita a construção de conhecimento a partir do pensar sobre, ou seja, um movimento de natureza metacognitiva, conforme postula Leitão (2002).

Temos, no enunciado de João (T 08), a evidência de traços semântico-pragmáticos na LIBRAS explicitados no movimento de prosódia por meio das expressões faciais e repetição insistente do sinal “OBRIGAD@”, utilizando as duas mãos como forma de proporcionar o sentido de intensidade em substituição ao advérbio “muito”.

Episódio 0 2: *Praia de Boa Viagem* (recortado em 29 cenas)

Descrição do episódio da videografia

A filmagem foi feita em uma sala de aula da quarta série, onde todos os alunos são surdos. Este episódio ocorreu durante uma aula de geografia sobre: “Estados e capitais”. Na ocasião, a professora pediu a uma aluna que escrevesse no quadro a frase solicitada como tarefa de casa. A aluna escreveu: “Eu fui praia meu família Boa Viagem”. Em meio a algumas perguntas feitas pela professora, surge uma polêmica quanto a Boa Viagem ser uma praia ou um bairro.

Participantes: a professora da quarta série e os alunos Jéssica, Marta, Mário, Lucas, Daniel e Patrícia.

Cena 01

(T 01) Professora	((A professora pega o caderno de Jéssica e convida a garota para escrever a sua frase no quadro de giz.)). <i>Vem!</i> VIR! (Com expressão de expectativa).
(T 02) Jéssica	((Jéssica se levanta, dirige-se ao quadro e começa a escrever a frase)).
(T 03) Professora	((A professora olha para o texto de Jéssica e lê pausadamente, enquanto a aluna olha para a professora e escreve no quadro cada sinal feito pela professora)). <i>Eu fui praia meu família boa viagem.</i> EU/IR/PRAIA/ME@/FAMÍLIA/BOA-VIAGEM.
(T 04) Alunos	((Todos os alunos repetem a sinalização feita pela professora ao ler a frase de Jéssica)).
(T 05) Professora	((A professora pergunta aos alunos)). <i>Agora eu vou perguntar. Qualquer um pode responder.</i> <i>Boa viagem é uma praia? Verdade?</i> AGORA/PERGUNTAR. QUALQUER/PESSOA/PODER/RESPONDER. BOA-VIAGEM/PRAIA? VERDADE? (.) (Expressando insegurança e suspense por meio do franzir da testa).

Plano argumentativo

A professora (T 05) repete o **PV** da aluna Jéssica, visando à participação dos demais alunos na discussão, ou seja, ela instiga a discussão para que eles se posicionem e possam argumentar diante de uma pergunta propulsora de situação dialógica extremamente rica. Em sua pergunta, a professora (T 05) pede um posicionamento dos alunos de adesão ou oposição ao seu enunciado.

Plano não verbal

A professora (T 05) expressa insegurança diante da sua própria afirmativa, ao pedir a confirmação dos alunos, atitude que provoca dúvidas entre os presentes. Fica evidente o impacto causado pela expressão não manual usada pela professora (T 05), qual seja, o franzir da testa.

Plano da LIBRAS

É interessante a atitude da professora (T 05) ao expressar seu **PV** seguido de uma pergunta na expectativa da adesão dos alunos. Percebemos, nesse turno, a riqueza com a qual a entonação é feita na LIBRAS, ou seja, de forma bem peculiar, mediante movimento mais lentificado no uso dos sinais, reforçado pela expressão facial com as sobrancelhas franzidas e ligeiro movimento de cabeça, para cima, realizado simultaneamente a uma frase interrogativa na LIBRAS, conforme defendem Ferreira-Brito (1995); Quadros e Karnopp (2004).

Cena 02

(T 06) Alunos	((Os alunos trocam olhares e alguns procuram aproximar-se dos outros (.); em seguida, confirmam que Boa Viagem é uma praia)). VERDADE. (Expressando convicção mediante o balançar da cabeça de cima para baixo e elevação das sobrancelhas).
------------------	--

Plano argumentativo

Constatamos a adesão dos alunos ao **PV** da professora (T 05) e de Jéssica por meio do movimento de retomada com sentido de confirmação de que Boa Viagem é uma praia.

Plano não verbal

A expressão de insegurança da professora demonstrada anteriormente (T 05) causa dúvida entre os alunos que se manifestam (T 06), fazendo uso da cinésica rápida, jogo de olhares, além de movimentos pautados na proxêmica, visto que alguns se movimentam em direção ao outro.

Os alunos utilizam-se de expressões faciais e movimentos corporais intensos, direcionando-se para frente, além de meneio com a cabeça, para cima e para baixo, o qual expressa afirmação. A propósito, a atitude de levantar e sair em direção do outro tem sido percebida constantemente, durante o processo de interação dos alunos surdos, sobretudo nos momentos de posicionamento e sustentação de determinado **PV**, como algo bem peculiar aos surdos.

Plano da LIBRAS

O sinal “VERDADE” é feito com movimentos repetidos e tensão na mão ativa (que, para a maioria, é a mão direita), além da expressão facial com as sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento de cabeça para cima e para baixo, o que expressa exclamação na LIBRAS, conforme descreve Ferreira-Brito (1995). Com isso, os alunos concordam e aderem ao **PV** da professora e da colega Jéssica.

Chamamos a atenção para a alteração feita no parâmetro “movimento”: na cena em tela, este se apresentou de modo mais amplo que o convencional, pois, em diversas circunstâncias em que o surdo precisou se impor ou sustentar um determinado **A** ao outro durante o processo dialógico, tal atitude foi observada.

Cena 03

(T 07) Professora	<i>Não, Boa Viagem praia não!</i> NÃO/BOA-VIAGEM/PRAIA/NÃO! (Com os olhos arregalados, sobrancelhas elevadas a expressar espanto e balançando a cabeça de um lado para o outro reforçando o sinal feito de negação).
----------------------	--

Plano argumentativo

A professora (T 07) apresenta o seu **PV**, demonstrando ter como objetivo o posicionamento dos alunos no debate como continuidade da atividade argumentativa. Essa atitude parece provocar neles reflexão quanto ao fato de Boa Viagem ser ou não uma praia, fazendo-os levantar hipóteses e questionamentos

consigo mesmos, ou seja, parece criar uma situação rica de construção de conhecimento através de atividade reflexiva a exigir do sujeito que se coloque no discurso, concordando, refutando ou revendo posicionamentos.

Plano não verbal

Da mesma forma que os alunos surdos, a professora faz uso de expressões faciais para enfatizar a sua fala. Entretanto, nesse momento não observamos movimentos de aproximação da professora aos alunos. Isso sugere que tal movimento é mais comumente usado por surdos do que por ouvintes em situação dialógica.

Plano da LIBRAS

Temos, na fala da professora (T 07), um exemplo na LIBRAS o qual envolve a construção dupla em que o elemento duplicado ocupa a posição final. No caso em evidência, podemos observar a construção dupla da negação por meio do sinal “NÃO” usado no início e no final da sentença. Tal constatação corrobora o que afirmam Quadros e Karnopp (2004), quanto ao uso comum na LIBRAS de construções duplas com interrogativas, negação e advérbios.

Cena 04

(T 08)	NÃO/DIFERENTE/B-O-A-V-I-S-T-A-VERDADE.
Lucas	(Expressando ênfase e olhando atentamente para todos da sala enquanto digitava lentamente a expressão Boa Vista).

Plano argumentativo

Lucas (T 08) apoia o **PV** da professora (T 07), apresentando novo **PV**: “NÃO/ B-O-A-V-I-S-T-A-VERDADE”. Analisando à luz dos encadeamentos discursivos propostos por Fraçois (1996), Lucas (T 08) retoma o enunciado da professora (T 07) com sentido de confirmação, acrescido de uma explicação dentro de um **PV**.

Observamos, então, que essa competência argumentativa presente na fala de Lucas (T 08) resulta de um processo dinâmico que tem na linguagem o palco ideal para o desenvolvimento de múltiplas capacidades manifestadas na rapidez de raciocínio, na análise da situação e no domínio linguístico. Eis o motivo pelo qual o professor deve estimular o discurso argumentativo entre os alunos, desde as séries iniciais do ensino básico, para que eles atinjam melhor desempenho linguístico.

Plano não verbal

A atitude de Lucas, ao olhar atentamente para as pessoas na sala, durante sua fala, coloca em evidência o papel crucial que o olhar exerce no contexto da interação verbal, já que a atenção visual é fundamental nos diálogos entre surdos.

Plano da LIBRAS

Apesar de todos da sala conhecerem o sinal usado para o bairro da Boa Vista, Lucas usou o alfabeto manual para digitar a palavra – estratégia geralmente utilizada pelos surdos quando não existe o sinal da palavra desejada ou quando não se sabe o sinal correspondente na LIBRAS. Essa atitude – convém pontuar – observamos durante os diálogos dos participantes desta pesquisa, sempre que eles queriam enfatizar algo dito ou reforçar um **PV**. Tal Processo pode ser igualmente evidenciado na língua portuguesa mediante a fala lentificada e silabada, quando se deseja enfatizar algo.

Outro ponto interessante é a forma como a datilologia foi utilizada, lentamente, ou seja, a entonação na LIBRAS, por meio da lentidão ao se fazer o sinal, estabelece uma relação com o contexto extraverbal. Isso confirma o que postula Bakhtin (1976): a entonação se localiza na fronteira entre o verbal e o não verbal, o dito e o não dito.

Cena 05

(T 09) Jéssica	BOA-VISTA/DIFERENTE. (A garota, que estava em pé, caminha em direção ao colega Lucas, sinalizando com tensão contínua na mão ativa, fazendo uso de movimentos repetidos do tipo circulares).
-------------------	---

Plano argumentativo

Jéssica (T 09) apresenta um **CA** ao **PV** do colega (T 08), tentando explicar que estão falando de coisas diferentes. A reação de Jéssica (T 09) sugere que Lucas (T 08) não está entendendo. A aluna explicita sua posição contrária à do colega mediante uma conduta opositiva simples, apresentada de forma direta.

Plano não verbal

Ressaltamos, mais uma vez, o movimento de proxêmica feito pela aluna ao se aproximar do colega na tentativa de convencê-lo. O movimento de levantar e ir para perto do oponente tem sido observado frequentemente, durante a atividade argumentativa das pessoas surdas, independente da idade, notadamente, na apresentação de um **CA**, como estratégia usada na ênfase dada a um **PV**.

Plano da LIBRAS

Registramos, durante as observações, que no **CA** os sinais são feitos pelos surdos com mais tensão na mão ativa, com movimentos repetidos e amplitude que ultrapassa o espaço de sinalização, espaço neutro. Da mesma forma que nas línguas orais, em algumas circunstâncias, costuma-se alterar a voz durante uma situação conflitante de **PV** divergentes. Esse registro parece ser de extrema relevância, porque constatamos movimentos semelhantes em línguas de modalidades distintas, oral auditiva e espaço-visual. De acordo com o trabalho de Faria (2002), a entonação no discurso argumentativo infantil é usada como mecanismo revelador dos sentimentos que envolvem a criança e como tal recurso atua, integrando-se ao enunciado como parte essencial de seu sentido e fator de persuasão. Foi exatamente esse movimento que registramos como algo comum às duas línguas, LIBRAS e língua portuguesa.

Cena 06

(T 10) Lucas	NÃO/VERDADE. (Ratificando que Boa Vista tem praia).
(T 11) Professora	<i>Boa Vista, tem?</i> BOA-VISTA/TER? (Expressando espanto).
(T 12) Patrícia	BOA-VIAGEM/TER/TER/TER. (Movimenta continuamente o sinal de ter no peito, colocando o corpo à frente, concomitantemente à utilização de expressões faciais, enquanto fala, que revelam convicção). VERDADE. (Flexionando os braços à frente do tronco, impondo sua posição na fala).

Plano argumentativo

Patrícia (T 12) apresenta um **CA** ao **PV** de Lucas, que insiste (T 10), com uma conduta opositiva expandida por **J** por meio da expressão "verdade". A atitude de Patrícia parece buscar uma confirmação de sua posição; além disso, a **R** de Lucas (T 10) rejeita o **CA** de Jéssica (T 09).

Evidenciamos, no jogo de linguagem produzido por Lucas (T 10) e Patrícia (T 12), a alta produtividade argumentativa em suas falas, possibilitada pelo horizonte discursivo presente nas retomadas e deslocamentos de seus enunciados o qual faz a conexão entre o dizer do outro e a forma de o interlocutor interpretar, o que, para François (1998), transpõe a relação código-mensagem.

Plano não verbal

Observamos (T 12) a sistematicidade de movimentos contínuos e a mudança de postura em direção ao oponente, principalmente, nos momentos de colocação de **PV** e **CA**.

Plano da LIBRAS

Ao traduzirmos o enunciado de Patrícia (T 12) para a língua portuguesa, verificamos que ela diz: "Boa Viagem tem, tem, tem. É verdade!" Implicitamente, Patrícia (T 12) passa a mensagem "Boa Viagem" é onde tem praia, não na Boa Vista". Assim, ela **CA** com o **PV** de Lucas anteriormente apresentado (T 08). O sinal "TER", dito repetidamente, e o sinal "VERDADE" parecem reforçar o **CA** de Patrícia (T 12). Essa construção de sentido é possibilitada pela reflexão feita acerca do **PV** do colega, ou seja, uma atividade metacognitiva apontada por Leitão (2000).

Ao reforçar a conduta opositiva ao **PV** de Lucas (T 10), Patrícia também antecipa possível **R** do colega contrária a sua posição ao enfatizar seu **A** por meio do sinal "VERDADE", pois Lucas (T 10) poderia dizer que era mentira dela. Observamos que essa forma de argumentar na LIBRAS se faz mediante alteração nos parâmetros movimento, direcionalidade, expressões não manuais e locação, ou seja, de forma repetitiva e com a amplitude que ultrapassa o espaço de sinalização, conforme já registramos.

Cena 07

(T 13) Professora	<i>De novo, de novo. Boa Viagem, praia não? Tem? Verdade?</i> NOVAMENTE/NOVAMENTE/BOA-VIAGEM/PRAIA/NÃO? TER?VERDADE? (Pergunta com expressão de dúvida).
(T 14) Jéssica	LÁ/TER/SHOPPING/TER/LOJA/TER/TUDO. (Com semblante apreensivo e olhando atentamente para a professora, além de se movimentar em direção da professora). ((Lembramos que Jéssica ainda estava em pé, junto ao quadro de giz)).

Plano argumentativo

A professora (T 13) legitima a existência de uma divergência de opiniões entre Patrícia (T 12) e Lucas (T 10), tornando, assim, o tema passível de discussão; além disso, demanda um posicionamento dos alunos na intenção de que eles explicitem seus **PV**. Dessa maneira, mais uma vez, o confronto de posições e as negociações de perspectivas estão sendo buscados pela professora. Tal atitude possibilita que a atividade argumentativa se desenvolva como ação conjunta de construção de conhecimento elucidada durante o curso do diálogo nas objeções, explicações, enfim, nos posicionamentos assumidos entre os participantes da teia discursiva.

Jéssica (T14) apresenta um **CA** “LÁ/TER/SHOPPING/TER/LOJA/TER/TUDO” como reforço ao seu **PV** em um movimento de linguagem rápido e reflexivo. O pensar sobre o dito do outro, ou o seu próprio dizer, proporciona atividade metacognitiva conforme defende Leitão (2000).

Plano não verbal

Apesar de, repetidas vezes, a professora fazer a mesma pergunta, a expressão facial dela demonstra diversos posicionamentos: ora de dúvida, ora de quem busca adesão a um **PV** implícito na pergunta. Percebemos que os movimentos de cinésica acompanham sua fala sistematicamente, como recurso presente nos enunciados em LIBRAS.

Plano da LIBRAS

É interessante destacar, no plano da LIBRAS, a ênfase do sinal “VERDADE”, que tem sido repetidamente utilizado, ao final dos enunciados, tanto por surdos como por ouvintes falantes da LIBRAS.

Cena 08

(T 15) Patrícia	((Reafirma sua posição quando sinaliza...)). VERDADE. (Repetindo oito vezes o sinal com bastante tensão na mão ativa e olhar fixo para os presentes).
--------------------	---

Plano argumentativo

Patrícia adere ao **PV** da professora, concordando com ela. No que concerne aos movimentos discursivos, Patrícia (T 15) conserva a unidade temática e organiza sua fala, escolhendo os parceiros no diálogo por meio do olhar. A repetição do sinal “VERDADE” ocorre, porém, como retomada com sentido de **R** diante da pergunta feita pela professora (T 13) e de confirmação frente ao **A** de Jéssica (T 14).

Plano não verbal

O que nos chama a atenção nesse turno é a forma de Patrícia (T 15) repetir o sinal “VERDADE”, mediante repetição do parâmetro “movimento” e jogo de olhares, firmando o olhar em todos que se encontram na sala.

Plano da LIBRAS

A adesão de Patrícia ao **PV** da professora se faz, na LIBRAS, por meio da repetição do sinal “VERDADE”, além da tensão na mão ativa, atitude registrada, em outros momentos, como estratégia usada nos movimentos argumentativos pelos surdos observados. Podemos afirmar que, ao fazer uso da argumentação na LIBRAS, o surdo altera alguns parâmetros (movimento e expressão não manual) como estratégia usada no sentido de convencer o oponente.

É interessante ressaltar a complexidade da linguagem e os múltiplos sentidos que a envolvem. O sinal “VERDADE” encontra-se, pois, com sentido opaco, qualidade inerente à linguagem. Com uma só palavra, Patrícia (T 15) apresenta uma **R** à pergunta da professora (T 13) e adere ao **PV** de Jéssica (T 14). Tal movimento mostra a complexidade do plano semântico-pragmático da LIBRAS, visto que o sentido da palavra não está preso ao léxico, mas, sim, ao contexto de sua produção.

Outro aspecto observável dentro da concepção bakhtiniana de linguagem é a pluralidade de sentidos nas muitas vozes presentes no dizer de cada um, tendo em vista que as palavras são carregadas de sentidos construídos na mediação do discurso.

Cena 09

(T 16) Andréa	((Nesse momento, Andréa concorda com a afirmação, apontando para Patrícia e fazendo um meneio com a cabeça expressando afirmação)). VOCÊ/CERT@. TER.
(T 17) Patrícia	((Patrícia confirma sua afirmação por meio da sinalização)). JÁ/IR/JÁ. (.) (Meneio de afirmação com a cabeça expressando convicção).
(T 18) Lucas	PLACA/VERDADE/CONHECER/ÔNIBUS.

Plano argumentativo

Lucas adere ao **PV** de Jéssica (T 09) apoiado pelas colegas. É interessante pontuar a mudança de **PV** de Lucas (T 18) que não só adere ao posicionamento das colegas (T 16 e T 17) como também **J** seu posicionamento ao dizer “PLACA/VERDE/CONHECER/ÔNIBUS”. Percebemos claramente, na **R** de Lucas, a mudança de posicionamento, pois ele modifica elementos da argumentação, inicialmente explicitada, apresentando uma **J** que reforça seu **PV**.

Plano não verbal

Andréa (T 16) concorda com Patrícia (T 17) mediante conduta gestual, ou seja, o meneio de cabeça para cima e para baixo expressando afirmação. O apoio dado ao **PV** defendido por Jéssica (T 09) é reforçado, então, com uma estratégia que permeia todo o discurso dos participantes: o uso do não verbal.

Plano da LIBRAS

Considerando que a apontação tem sentido gramatical na LIBRAS e que o pronome “você” se faz mediante o apontar para a pessoa com quem se fala, é possível interpretar o enunciado de Andréa (T 16) como “Você está certa”. Com isso, ela adere ao **PV** da colega apresentado no turno anterior (T 15).

Na fala de Patrícia (T 17), observamos outro reforço ao seu **PV**, explicitado com o uso repetido e enfático do advérbio “já”, ou seja, temos uma construção dupla de advérbio comumente usado na LIBRAS, no início e no fim de um enunciado.

Cena 10

(T 19) Patrícia	<p>((Patrícia levanta os braços, balançando-os, para chamar a atenção da professora)).</p> <p>VER/PALAVRA/IGUAL/QUADRO.</p> <p>VER/PLACA/AMAREL@/CANTO/VERDE/VER.</p> <p>VERDADE/PRAIA.</p> <p>(Sinalizando com movimentos exagerados e colocando o corpo à frente, no espaço neutro).</p> <p>((Como se quisesse enfatizar sua fala)).</p>
(T 20) Lucas	<p>ÔNIBUS/TER/VERDADE!</p>

Plano argumentativo

Patrícia (T 19) justifica novamente seu **PV**, explicitando com novas informações que apoiam seu **PV** inicial: “VER/PALAVRA/IGUAL/QUADRO”, “VER/PLACA/AMAREL@/CANTO/VERDE”, apontando para a conclusão do seu **A**, utilizando-se da expressão “VERDADE/PRAIA”.

Nessa cena 10, é possível observar uma escala argumentativa, pois os enunciados se apresentam em gradação de força crescente, no sentido de uma mesma conclusão.

Plano não verbal

Mesmo sentada, Patrícia (T 17) faz uso da proxêmica, ao movimentar o corpo em direção à professora. Percebemos que tal atitude significou uma reação – aproximar-se do interlocutor – ocorrida frequentemente em situações de posicionamento do sujeito no diálogo.

Outro aspecto relevante na cena em tela é o fato de Patrícia levantar o braço para chamar a professora, atitude observada, em geral, entre os surdos, quando desejam chamar alguém, assim como o ouvinte grita para chamar alguém que se encontra a certa distância.

Plano da LIBRAS

O **PV** de Patrícia (T 17) é enfaticamente construído na LIBRAS com movimentos amplos que fogem à regra de sinalização, pois ultrapassam os limites delimitados no espaço neutro. Observamos, ainda, que a aluna faz uso sistemático de expressões não manuais durante o processo argumentativo.

Patrícia enfatiza o sinal “VERDADE” por meio de movimentos mais amplos do que o padrão, uma vez que ela o faz no espaço neutro à frente do tronco, além do posicionamento corporal alterado, verificado com seu deslocamento para frente. Talvez a intenção da aluna seja convencer o oponente – estratégia utilizada por se tratar de língua espaço-visual. Semelhantemente, o falante de uma língua oral, dada a sua modalidade oral-auditiva, eleva o tom de voz.

Registramos, ainda, a ausência de operadores que assinalem o **A** mais forte na escala, seja apontando para uma conclusão, como “inclusive”, seja somando, como “além de”. Acreditamos que isso ocorre, porque a LIBRAS tem regras próprias: na sua estrutura, não se usam artigos, por exemplo, nem algumas preposições e conjunções, porque esses conectivos estão incorporados ao sinal.

Cena 11

(T 21) Andréa	((Andréa confirma a posição de Patrícia (T 19), quando vigorosamente diz:)). VERDADE! (Batendo com a mão ativa configurada sobre a carteira escolar, com meneio de cabeça para cima e para baixo). ((O sinal foi feito sobre a carteira escolar como se esta fosse a mão passiva)).
------------------	--

Plano argumentativo

Andréa (T 21) concorda novamente com a posição de Patrícia (T 19) ao fazer uso da expressão “VERDADE” como apoio ao **PV** da colega.

Plano não verbal

Ao concordar com o **PV** defendido por Patrícia (T 19), Andréa (T 21) balança repetidamente a cabeça para cima e para baixo e bate a mão ativa na carteira escolar, como ponto de contato em substituição à mão passiva que estava ocupada.

Plano da LIBRAS

O apoio dado por Andréa (T 21) ao **PV** da colega (T 19) se concretizou através de alteração de alguns parâmetros, como movimento e locação – em vez de movimento retilíneo vertical da mão ativa em direção à mão passiva, tendo a primeira a configuração em “P”²⁹ e a segunda, a mão aberta, com a palma para cima tocada pelo dedo médio da mão passiva, o sinal foi feito, utilizando-se da carteira escolar como mão passiva. Andréa (T 21) necessitava de um apoio para tocar, pois, se o sinal tivesse sido feito apenas no espaço neutro, poderia ter sido confundido com outro, como, por exemplo, o sinal “PROFESSOR”, que é feito com a mesma configuração usada para o sinal “VERDADE”, letra “P” do alfabeto manual e locação no espaço neutro em frente ao tronco de quem fala.

Percebemos, então, um modo de argumentar na LIBRAS com estratégias baseadas em modificações de parâmetros durante os enunciados e uso constante do não verbal, os quais funcionam em verdadeira harmonia, como um *continuum*, conforme postula Kerbrat-Orechioni (1990) e Kendon (1981).

Cena 12

(T 22) Professora	((A professora insiste na pergunta feita)). <i>Boa viagem praia tem? Tem?De verdade?</i> BOA-VIAGEM/PRAIA/TER/TER. VERDADE?! (Com expressão de dúvida).
----------------------	---

Plano argumentativo

Mais uma vez, a professora (T 22) mantém a pergunta inicial e, com isso, dá continuidade à situação argumentativa. É louvável a postura da professora em instigar o discurso argumentativo entre as crianças surdas. As pesquisas nessa área com ouvintes, conforme Faria (2002), têm mostrado que tal atitude não parece frequente no âmbito escolar, principalmente em séries iniciais do ensino fundamental.

²⁹ O sinal VERDADE – ressaltamos – pode ser feito com outra configuração de mão em outra cidade, em função da variação linguística.

Geralmente, quando questionamos, queremos explicação; quando não nos contentamos com ela, criamos novas perguntas até que tenhamos compreendido a questão. A professora (T 22) insistiu em pedir esclarecimento ao tema em questão como forma de propiciar posicionamentos diversos e, assim, construir novos conhecimentos.

Plano não verbal

A expressão de dúvida no semblante da professora (T 22) parece ser ponto chave para a continuidade da discussão.

Plano da LIBRAS

Ao interpretarmos a pergunta inicial da professora, “Boa Viagem tem praia?”, enfatizamos a entonação dada ao final da questão, pois não se trata de uma entonação ascendente utilizada, com frequência, nas frases interrogativas nem as marcas não manuais são, neste caso, associadas com a construção interrogativa. O que temos é uma pergunta cuja resposta, espera-se, seja positiva, mas há antecipação de oposição à resposta ao se reforçar, com outras perguntas sucessivas: “TER?” “VERDADE?”, o que põe em dúvida a possível resposta. Esse movimento é possível na LIBRAS, graças à entonação feita com as expressões não manuais, principalmente o franzir da testa, o elevar das sobrancelhas, o balançar da cabeça e a lentidão na execução do sinal em destaque. Assim, o sentido é construído com base nos aspectos extraverbais, de acordo com Bakthin (1976), da mesma forma que, nas línguas orais, temos o volume de voz na entonação a influenciar a formação de sentido durante os encadeamentos discursivos.

Cena 13

(T 23) Alunos	((Alguns alunos informam que não)). NÃO. (Dedo indicador para cima, mão com a configuração em “D”, conforme o alfabeto manual, movimentando o dedo de um lado para o outro acompanhado de meneio de cabeça para um lado e para o outro).
------------------	--

Plano argumentativo

Os alunos (T 23) apresentam uma **R** enfática à pergunta feita pela professora (T 22). A expressão “não” reflete a oposição dos alunos ao **PV** defendido anteriormente por Patrícia (T 19) e Andréa (T 21). Os alunos (T 23) opõem-se a um **PV**, apenas negando-o; não explicitam o motivo de tal negação nem levantam novo **PV**.

Plano não verbal

As expressões não verbais neste turno não devem ser vistas dissociadas do plano da LIBRAS, uma vez que as expressões não manuais fazem parte de um dos parâmetros da LIBRAS e, no caso, o sinal “NÃO” é feito acompanhado de tais expressões acrescidas de movimento, configuração de mão, locação e orientação de mão no espaço neutro.

Plano da LIBRAS

Os alunos apenas fazem uso do sinal “NÃO” como **CA**, seguindo a regra para esse sinal na LIBRAS, sem, contudo, alteração na sua execução.

Cena 14

(T 24) Andréa	TOD@+/NÃO-ENTENDER! CONFUNDIR. (Movimentos bruscos, balançando a mão e tentando chamar a atenção de Patrícia. Meneio de cabeça para um lado e para o outro, testa enrugada e expressão facial séria).
------------------	---

Plano argumentativo

Andréa (T 24) contrapõe (o uso do marcador “não”) o **PV** dos colegas, explicando “TOD@+/NÃO-ENTENDER! CONFUNDIR”, mantendo o **PV** inicial “Boa Viagem tem praia”.

Plano não verbal

O movimento de chamar a atenção levantando o braço, com frequência, observa-se nas interações entre surdos. Mais uma vez se repete neste episódio. Andréa (T 24) parecia querer apresentar seu **PV** e precisava da atenção da colega para que esta a visse sinalizar. Temos tipicamente uma comunicação marcada por gestos, olhares e movimentos do corpo – estratégia usada pelos surdos com muita propriedade.

Plano da LIBRAS

Registramos mais um movimento brusco no enunciado de Andréa (T 24), ao fazer o sinal “CONFUNDIR”, que dá ênfase ao **PV** defendido. Na interpretação para a língua portuguesa, temos: “Todos não estão entendendo. Estão confundindo”. Ela está referindo-se ao fato da confusão feita a respeito de a praia mencionada situar-se no bairro de Boa Viagem, e não no bairro da Boa Vista.

Registramos a ausência do marcador “porque” na explicação dada por Andréa (T 24). Apesar da existência de alguns conectivos na LIBRAS, como “PORQUE”, “MAS”, “POR ISSO”, observamos que, em muitos casos, os surdos deixam de usá-los e, como estratégia, reforçam o movimento de um sinal ou fazem uso de expressões não manuais com mais ênfase.

Cena 15

<p>(T 25) Patrícia</p>	<p>TOD@+/LOUC@+! (Olhando para Andréa e concordando com a opinião da colega). TOD@+/NÃO-ENTENDER! CONFUNDIR. (Meneio de cabeça de um lado para o outro, testa enrugada, expressão facial séria e elevação dos ombros para cima e para baixo).</p>
----------------------------	---

Plano argumentativo

Patrícia (T 25) apoia o **PV** de Andréa (T 24) com nova **J**: “TOD@+/LOUC@+!” Essa expressão é reforçada por Patrícia (T 25) ao repetir o que dissera a amiga (T 24): “TOD@+/NÃO-ENTENDER! CONFUNDIR”. O fato de Patrícia (T 25) repetir a frase dita por Andréa, usando os mesmos movimentos, sugere confirmação, aceitação de um **PV**.

Plano não verbal

O olhar de Patrícia (T 25) em direção a Andréa (T 234) não é mero gesto, ele expressa apoio ao **PV** da colega, considerando que a comunicação é multicanal e, como tal, explora um material comportamental composto não apenas por palavras mas também por inflexões, olhares, gestos e mímicas, dentre outros, conforme defende Kerbrat-Orecchioni (1990). O olhar aparece, portanto, como uma estratégia comunicativa bastante significativa entre os surdos, durante os movimentos argumentativos, extrapolando a mera interação face a face.

Plano da LIBRAS

Patrícia (T 25) apresenta seu **PV**, afirmando: “Todos estão loucos”. Ela parece não entender como todos ainda se opõem a um **PV** tão óbvio. Para isso, ela recorre a uma escala argumentativa ao apresentar dois **PV** sequenciados: “TOD@+/ LOUC@+!” E “TOD@+/NÃO-ENTENDER!CONFUNDIR”. Sendo que o segundo soma argumento a favor de uma conclusão de maneira sub-réplica. Na língua portuguesa, pode-se evidenciar tal movimento com o uso da expressão “além do mais”, implícita no sinal feito por Patrícia (T 25), com o reforço do meneio de cabeça de um lado para o outro e na postura corporal.

Cena 16

(T 26) Professora	((A professora continua perguntando)). <i>Levanta a mão pessoa opinião, Boa Viagem praia tem?</i> LEVANTAR-MÃO/PESSOA/OPINIÃO/BOA-VIAGEM/PRAIA/TER? (Expressando dúvida e levantando o braço direito com a mão estirada para cima).
----------------------	--

Plano argumentativo

A professora (T 26) insiste na pergunta, demandando a opinião ou posicionamento de **PV** dos alunos a respeito do tema em foco, a fim de estimular e manter a situação argumentativa. A intervenção da professora (T 26) é um indicativo da natureza persuasiva da argumentação. Ela recorre a uma pergunta de forma enfática, como estratégia mediadora, direcionando, assim, para o seu objetivo: persuadir os alunos a aceitarem a opinião de que “Boa Viagem tem praia”.

Plano não verbal

A professora (T 26) pede a opinião dos alunos. Para isso, gesticula, levantando o braço direito com a mão estirada para cima, estabelecendo o gesto usado para quem desejar pedir o turno para opinar. Esse movimento é logo percebido pelos alunos, que, de imediato, começam a participar.

Plano da LIBRAS:

Ressaltamos a ênfase dada ao sinal “OPINIÃO”, uma vez que, explicitamente, a professora (T 26) pede o **PV** dos alunos. É comum o uso desse sinal entre os surdos, quando alguém deseja posicionar-se contra ou a favor de algo ou alguma ideia.

Cena 17

(T 27) Patrícia e Andréa	((Patrícia e Andréa levantam o braço, confirmando as suas posições de que, em Boa Viagem, há praia)).
(T 28) Lucas	TER/CONHECER. (Levanta a mão e sinaliza)
(T 29) Patrícia	VOCÊ/NÃO/LEVANTAR/BRAÇO? (Olhando para Márcia, com expressão de estranheza e elevando a cabeça com movimento interrogativo).

Plano argumentativo

O apoio ao **PV** em questão é imediatamente ratificado por Patrícia e Andréa (T 27) e também por Lucas (T 28).

Patrícia (T 29) solicita de Márcia uma explicação para a sua falta de posicionamento, ou seja, ao se sentir incomodada com a neutralidade da colega, ela se insere no **PV** de Márcia evidenciado pela falta de manifestação verbal. Essa atitude, naturalmente, vai depender das pessoas e do ambiente onde estas se encontram: no caso, Patrícia sabia que a colega conhecia Boa Viagem, portanto, queria sua adesão ao **PV** apresentado.

Plano não verbal

O gesto da professora (T 26) é “copiado” pelos alunos Patrícia e Andréa (T 27) e por Lucas (T 28). Ao olhar para Márcia, Patrícia (T 29) estranha o fato de a colega não assumir a mesma posição que ela. Antes mesmo de questionar a colega, Patrícia (T 29) é extremamente expressiva em seu olhar de reprovação frente à omissão de Márcia.

Plano da LIBRAS

Lucas (T 28) apresenta um **A**, reforçando o **PV** das colegas. Patrícia (T 29) solicita de Márcia um posicionamento ao questionar o porquê de a colega não haver levantado o braço. Apesar de, na LIBRAS, existir o sinal para a expressão “por que” e este ser muito usado nos questionamentos entre os surdos, a aluna (T 29) opta por não usá-lo explicitamente, talvez porque sua expressão facial deixa clara a intenção de pedir explicação, pois, em diversas situações, entendemos o contexto de fala dos surdos sem sentirmos falta de determinados sinais de forma explícita, por já estarem inseridos no enunciado. Esse movimento também pode ser constatado durante o diálogo de falantes das línguas orais, pois o contexto propicia um horizonte discursivo, revelando como são dinâmicos e interligados os papéis e as enunciações.

Cena 18

(T 30) Daniel	((Daniel olha para Andréa e balança a cabeça de um lado para o outro)). (Expressando refutação).
(T 31) Andréa	VOCÊ/NÃO-CONHECER. (.) (Olhando em direção a Daniel, expressando segurança). EU/JÁ/IR!

Plano argumentativo

Daniel apresenta conduta de negação de um **PV** ao se posicionar contrário. Andréa (T 31) **CA** o **PV** de Daniel (T 30) e apresenta uma **J**: “VOCÊ/NÃO-CONHECER! EU/JÁ/IR”. Temos, nesta cena, o uso do operador argumentativo “já” funcionando como um operador que introduz no enunciado conteúdos pressupostos, de acordo com Koch (2004).

Plano não verbal

Destacamos a pausa feita por Andréa e o olhar expressivo para Daniel antes de ela dar ênfase ao fato de já ter ido à praia de Boa Viagem, bem como a inserção de Daniel no plano discursivo apenas com o meneio de cabeça.

Plano da LIBRAS

Observamos o uso do **CA** “VOCÊ/NÃO-CONHECER” seguido de um **A** após uma breve pausa “EU/JÁ/IR!” O marcador “mas”, apontado por Koch (2004) como operador argumentativo por excelência, parece estar implícito na pausa acompanhada de uma expressão enfática no momento de sinalizar o pronome pessoal “eu”.

Cena 19

(T 32) Professora	<i>Boa Viagem, não ter praia?</i> BOA-VIAGEM/NÃO-TER/PRAIA? (Pergunta com expressão de insegurança, fazendo o sinal NÃO-TER de forma lenta e olhando atentamente para os presentes).
----------------------	--

Plano argumentativo

Impressiona-nos a insistência da professora (T 32) em refazer a pergunta mais uma vez, visando à continuidade da situação argumentativa como forma de instigar o posicionamento dos alunos frente a um tema que se tornou polêmico, mas já explorado, contudo os alunos demonstram interesse em continuar participando ativamente.

Plano não verbal

A expressão de insegurança demonstrada pela professora (T 32) parece confundir um pouco os alunos.

Plano da LIBRAS

Agora, a professora (T 32) reformula a pergunta, usando o sinal “NÃO-TER”. A lentidão com que ela faz o sinal “NÃO-TER” parece deixar os alunos indecisos.

Cena 20

(T 33) Andréa	TER. (Expressando certeza).
(T 34) Lucas	TER/CONHECER. JÁ/IR/JÁ. (Balançando a cabeça para cima e para baixo). CONFUNDIR/BOA-VISTA. (Com expressão de espanto, olhos arregalados, sobrancelhas elevadas e boca aberta com queixo arriado).

Plano argumentativo

Andréa (T 33) se posiciona, mantendo seu **PV**, enquanto Lucas (T 34) **J** seu **PV** anterior (T 28).

Partindo do pressuposto de que a atividade argumentativa se fundamenta na linguagem, a significação dos argumentos vai ganhando sentido em função da situação discursiva na qual é construída. Podemos observar, portanto, que os falantes constroem e reconstroem seus **PV** durante a interação verbal, como processo argumentativo efetuado com o outro presente ou não no discurso. Um

exemplo é a atitude de Lucas (T 34) quando reformula seu **PV**, reforçando com uma **J**, a de “CONFUNDIR/BOA-VISTA”.

Podemos observar que Andréa (T 33) lançou mão de uma experiência vivida, “JÁ/IR/JÁ”, para comprovar seu posicionamento, ou seja, exemplo de um argumento com base em provas concretas.

Plano não verbal

É perceptível o espanto de Lucas (T 34) quando descobre a confusão feita: ele demonstra isso por meio da expressão facial e imediatamente faz um ajuste no foco discursivo.

Plano da LIBRAS

Ao se interpretar a fala de Lucas (T 34), temos a seguinte informação: “Tem, eu conheço! Eu confundi com Boa Vista!” A falta do uso explícito da conjunção “com” parece não atrapalhar a compreensão da mensagem, uma vez que a sua expressão facial e corporal assim como o movimento lento ao sinalizar “CONFUNDIR” marcam o **PV** de Lucas (T 34).

Cena 21

(T 35) Professora	<p><i>Certo, de verdade não é Andréa? Tem praia?</i> CERTO/VERDADE/ANDRÉA? TER/PRAIA ? (Chamando a atenção de Andréa). <i>Tu confundiu com Boa Vista, não foi? Parece.</i> CONFUNDIR/BOA-VISTA/FOI?PARECER. (Dirigindo-se a Lucas).</p>
(T 36) Lucas	<p>PARECER. (Estirando os braços com a palma das mãos para cima, erguendo os ombros, recuando a cabeça com movimento inclinado para a direita e o olhar para baixo).</p>

Plano argumentativo

A professora (T 35) continua insistindo na pergunta ainda com a intenção de manter a situação argumentativa; para isso, ela **J** o **PV** de Lucas (T 36) ao dizer: “CONFUNDIR/BOA VISTA/IR? PARECER”.

Plano não verbal

Lucas (T 36) confirma o que dissera a professora e reforça sua **J** por meio, principalmente, de um gesto cinésico rápido feito com o corpo.

Plano da LIBRAS

A professora faz uso de um indicador modal “certo”, de suma importância na construção do sentido do discurso e muito utilizado pelos surdos.

Cena 22

(T 37) Professora	<i>Por que você insistir?</i> POR QUE/VOCÊ/INSISTIR? (Pergunta para Jéssica).
(T 38) Lucas	VOCÊ/PROVAR. (Dirigindo-se a Jéssica)
(T 39) Jéssica	PORQUE/PRAIA/TER. (Responde com convicção)
(T 40) Andréa	PORQUE/PRAIA/TER/PESSOA+. (Expressando convicção e fazendo uso do gesto frequentemente usado para a palavra muito).

Plano argumentativo

Diante do questionamento da professora, a atitude de Jéssica (T 39) é de justificar – “PORQUE/PRAIA/TER” – e a de Andréa (T 40) é de manter seu **PV** com uma **J** “PORQUE/PRAIA/TER/PESSOA+”. Ambas recorrem ao operador argumentativo “porque”, cuja função é introduzir uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.

Plano não verbal

Andréa (T 40) usa o gesto empregado para acompanhar ou substituir a palavra “muito” na língua portuguesa – atitude comumente observada nos enunciados de algumas pessoas surdas como resultado da influência do processo de oralização pelo qual passaram e, também, em virtude do contato com a cultura dos ouvintes.

Plano da LIBRAS

Andréa (T 40) apresenta um **PV** que contém nova informação: “na praia tem muitas pessoas”, portanto uma **J.** Lucas (T 38), convencido do **PV** de Jéssica (T 39), parece não entender a insistência da professora e **CA**, “VOCÊ/PROVAR”, referindo-se a Jéssica. Lucas (T 38) parece perceber claramente o uso do “porque” na fala da colega (T 39), como **J.** Ele tenta tranquilizar a colega ao dizer que ela já havia provado.

Observamos, no contato com diversos surdos, que estes, quando duvidam de algo que está sendo dito, costumam pedir à pessoa que prove. Neste cena, Lucas (T 38) justifica que a colega já havia provado seu **PV** e que ele já se dera por satisfeito, conseqüentemente, não havia necessidade de continuar a discussão.

Cena 23

(T 41) Professora	<i>Você conhece?!</i> VOCÊ/CONHECER?! (Dirigindo-se para Andréa, expressando admiração e fazendo o sinal CONHECER de forma lenta).
----------------------	--

Plano argumentativo

A insistência da professora na pergunta (T 41) sugere que a aluna (T 40) fundamente melhor seu **A**.

Plano não verbal

A expressão de admiração da professora parece solicitar de Andréa (T 39) posicionamento seguro do seu **A**. Isso pode ser evidenciado pelos movimentos lentificados e repetitivos com que o sinal é feito.

Plano da LIBRAS

Embora não ultrapasse o espaço neutro, a professora usa o verbo CONHECER na LIBRAS com movimentos mais amplos do que o normal, enfatizando, com isso, a sua pergunta.

Cena 24

(T 42) Andréa	CONHECER. (Repetindo diversas vezes o sinal, expressando convicção e fazendo meneio de afirmação com a cabeça).
------------------	--

Plano argumentativo

Andréa (T 42) mantém seu **PV**, elaborando uma resposta à demanda da professora.

Plano não verbal

Andréa (T 42) expressa seu **PV** reforçado pelo meneio de cabeça e movimento repetido do sinal “CONHECER”.

Plano da LIBRAS

Igualmente à professora, Andréa (T 42) diz o verbo “CONHECER” com movimentos repetitivos, mais amplos que o normal, e tensão na mão sinalizadora. Essa forma de sinalizar indica intensidade na LIBRAS, conforme Quadros e Karnoóp (2004). Percebemos, então, que o **PV** de Andréa foi enfaticamente explicado na afirmação “CONHECER”, em resposta a pergunta da professora (T 41).

Cena 25

(T 43) Lucas	VERDADE. (Expressando ênfase). PRAIA/TER/LÁ. (Apontando em direção ao bairro de Boa Viagem, expressando segurança quanto à localização).
-----------------	---

Plano argumentativo

Lucas (T 43) apoia o **PV** de Andréa (T 42) com a **J** “VERDADE. PRAIA/TER/LÁ”. Isso demonstra o envolvimento de Lucas (T 43) em respaldar o posicionamento da colega (T 42) a partir do momento em que ele se dá por convencido.

Plano não verbal

Lucas (T 43) respalda seu **PV**, apontando à direita, em direção ao bairro de Boa Viagem. Convém registrar que o bairro de Boa Viagem fica localizado na zona sul da cidade de Recife (PE); já a escola onde os alunos vivem esta cena se

localiza no centro da cidade, com frente voltada para a avenida Agamenon Magalhães. Logo, considerada a posição de Lucas, Boa Viagem fica realmente à direita da escola.

Plano da LIBRAS

Lucas (T 43) não se limita a dizer que conhece Boa Viagem, mas enfatiza, dizendo que há praia lá por meio de uma **J**. Pode-se observar, portanto, que a LIBRAS possibilita que seu falante se coloque no discurso com propriedade, perguntando, respondendo, concordando, refutando, enfim, como sujeito pensante.

Cena 26

(T 44) Andréa	ÔNIBUS/PRAIA/TER. (Expressando convicção com o movimento da cabeça de cima para baixo).
------------------	--

Plano argumentativo

A aluna (T 44) reforça o que dissera a colega (T 43), utilizando nova **J**: “ÔNIBUS/PRAIA/TER”.

Plano não verbal

Os meneios de cabeça feitos por Andréa (T 44) e os trejeitos faciais ocorrem em consonância com sua fala em LIBRAS, portanto, correspondem às expressões não manuais, ou seja, um dos parâmetros da LIBRAS na formação dos sinais. Não percebemos nenhum gesto isolado.

Plano da LIBRAS

A **J** apresentada por Andréa (T 44) reforça o que dissera Lucas (T 43). Chamamos a atenção para a informação de Andréa (T 44) ao dizer: “ÔNIBUS/PRAIA/TER”. O fato de haver ônibus com destino à praia de Boa Viagem ratifica a existência do local, logo, a veracidade dos fatos, o que garante a **J** dela e fortalece o seu posicionamento.

Cena 27

(T 45) Professora	<i>Alguém me disse que não tem.</i> ALGUÉM/ME-DISSE/NÃO-TER. (Recuando o corpo e inclinando a cabeça para o lado direito, com o dedo indicador da mão direita na lateral da testa que se encontra franzida, além de expressão confusa no olhar).
----------------------	--

Plano argumentativo

A professora (T 45) polemiza com novo **PV**: “ALGUÉM/ME-DISSE/NÃO-TER”. A intervenção da professora gera confusão entre os alunos, talvez pela posição que ocupa na sala de aula (afinal, ela é a professora); portanto, se ela está em dúvida, de certa forma, gera dúvida também entre os alunos.

Plano não verbal

A expressão de confusão demonstrada pela professora (T 45) é percebida na sua postura corporal e colocação do dedo indicador na testa. O olhar confuso parece provocar usituação de insegurança nos alunos.

Plano da LIBRAS

Um fato curioso é que, na LIBRAS, existe a conjunção adversativa “MAS”; entretanto, a professora (T 45) não fez uso desse recurso. O sentido adversativo evidenciou-se em sua fala por meio das expressões faciais e corporal, quando ela **CA** o **PV** de Andréa e explicita a existência de opiniões divergentes do tema, incitando os alunos a refletirem e analisarem seus **PV**.

Cena 28

(T 46)		TER.
Andréa Patrícia	e	(Repetindo o sinal nove vezes, com movimentos amplos, tensão na mão sinalizadora e com expressão de ênfase.).

Plano argumentativo

Andréa e Patrícia (T 46) mantêm firmes seus **PV**, afirmando suas posições iniciais mediante o sinal “TER” dito de forma exaustivamente repetida. A repetição do sinal “TER” tem função pragmática com forte apelo argumentativo. Assim, as alunas Andréa e Patrícia (T 46) passam segurança sobre o **PV** apresentado e não se deixam influenciar pelo sentimento do interlocutor, mesmo este em posição hierárquica superior no que concerne aos papéis já que se trata de uma professora e o espaço de discussão se dá na sala de aula.

Plano não verbal

Novamente registramos um sinal dito com movimentos repetidos. O movimento de repetição durante a produção de um sinal tem sido evidenciado em

diversos enunciados dos participantes, como forma de dar ênfase a algo dito, seja um **PV** ou um **CA**.

Plano da LIBRAS

Igualmente ao que fora observado no plano não verbal, percebemos certa regularidade na repetição de um sinal quando se quer enfatizar um **PV** ou um **CA** na LIBRAS. Isso é registrado nesse turno, pois ambas, Andréa e Patrícia (T 46), repetem o mesmo sinal nove vezes, além da tensão na mão sinalizadora e da amplitude no movimento do sinal, pontos já ressaltados neste trabalho, como forma de convencer o outro ou manter um **PV**.

Cena 29

(T 47) Lucas	<p><i>Ter, nome, ter.</i></p> <p>(Balançando as mãos com os braços erguidos chamando a atenção da professora).</p> <p>TER/NOME/TER.</p> <p>CONHECER.</p> <p>FICAR/PRÓXIMO/SHOPPING/RECIFE/ANTES/TER/PRAIA-GRANDE.</p> <p>CONHECER/GRANDE/ÁGUA/TER.</p> <p>(Expressando segurança).</p>
-----------------	--

Plano argumentativo

Lucas (T 47) encerra a situação argumentativa, utilizando-se de uma **J** que julga ser convincente, tanto que não foi contestado nem pela professora, nem pelos colegas. Estes aderem, então, ao argumento de Lucas (no caso, o **PV** dele é “ter praia” e a **J**, “fica próximo do Shopping Recife, que ele conhece e que a praia é muito grande”).

Plano não verbal

O **PV** de Lucas (T 47) é reforçado pela proxêmica, pois ele se movimenta em direção a um colega. Outro aspecto interessante é o fato de Lucas balançar as mãos e os braços erguidos, insistentemente, na tentativa de chamar a atenção da professora.

Apesar de não ser o foco de nosso trabalho, convém registrar que esse gesto de Lucas (T 47), levantar a mão, é usado na cultura ouvinte diferente da

cultura surda. Na primeira, em geral exerce a função social de pedir a palavra ou de se inscrever para falar; enquanto, na segunda, com frequência serve para chamar alguém, mesmo que este se encontre a uma distância relativamente próxima, mas fora do campo visual de outrem. Tal movimento pode ser comparado, na língua oral, com um grito dado em direção a alguém que se deseja chamar.

Plano da LIBRAS

Lucas (T 47), demonstrando fluência na LIBRAS, resolve posicionar-se, apresentando um **PV** seguido de uma **J** que encerra a discussão. A repetição do verbo “ter” na frase “TER/NOME/TER” é um fenômeno apontado na LIBRAS como formação de frase com foco, a qual envolve construções duplas em que o elemento duplicado ocupa a posição final. O uso dessa estrutura no enunciado de Lucas demonstra seu nível de apropriação da LIBRAS.

Episódio 03: *Eu já sou grande* (recortado em seis cenas)

Descrição do episódio da videografia

A filmagem foi realizada no pátio da escola. Neste episódio, a professora da quarta série está, no pátio da escola no momento da recreação, observando os alunos. Na ocasião, um aluno da segunda série aproxima-se dela para falar sobre uma aula-passeio que estava sendo programada para os alunos da quarta série.

Participantes: a professora da quarta série e José, aluno da segunda série.

Cena 01

(T 01) José	((José aproxima-se da professora e toca no braço dela)). SEGUNDA-SÉRIE/IR/JUNTO/QUARTA-SÉRIE/PASSEAR? (Perguntando à professora com expressão de ansiedade).
(T 02) Professora	<i>Nã:o. Porque vocês pequenos!</i> NÃO/PORQUEVOCÊ+/PEQUEN@+! (Responde, olhando para a criança e balançando lentamente a cabeça de um lado para o outro em um movimento que expressa negação, juntamente com o dedo indicador, tendo este a configuração em “D”).

Plano argumentativo

Diante da pergunta feita pelo aluno (T 01), a professora (T 02) responde, apresentando seu **PV** e antecipando uma **J**: “NÃO/PORQUEVOCÊ+/PEQUEN@+”. Constatamos no enunciado da professora (T 02) que houve um movimento de autointerpretação, porquanto ela utilizou a imagem que tinha do outro no discurso, no caso, um aluno da segunda série. A resposta sem esforço da professora parece consensual e convincente, pois ela apresenta uma conduta opositiva expandida seguida de justificção: “NÃO/PORQUEVOCÊ+/PEQUEN@+”!

Plano não verbal

A exemplo de outros episódios analisados, percebemos que o surdo costuma abordar o interlocutor, seja ele ouvinte ou surdo, preferencialmente com um toque no ombro ou em um dos braços.

O enunciado da professora (T 02) é acompanhado pelos marcadores paralinguísticos, meneios de cabeça, olhar e gesticulação, os quais exercem importante papel na interação face a face, em especial, com pessoas surdas, que fazem uso da visão como canal prioritário durante a comunicação.

Plano da LIBRAS

O sinal da negação “NÃO” foi dito pela professora (T 02) de forma lentificada, acompanhado da pronúncia do “não” com alongamento da vogal “a”. Temos, com isso, um exemplo de traço prosódico na LIBRAS, pois a lentificação de um movimento durante a sinalização deste implica um sentido implícito, tal qual ocorre na língua oral, quando alongamos uma vogal. Outro aspecto observado foi o uso do sinal “PORQUE” na **J** da professora (T 02), falado como na língua portuguesa, na qual funciona pra iniciar justificativa ou explicação de algo.

Cena 02

(T 03) José	<p>JÁ/EU/JÁ/GRANDE/JÁ. OLHAR/CABELO/PERNA/GRANDE/JÁ. (Levantando a calça da farda e mostrando os pelos das pernas). EU/JÁ/GRANDE/JÁ/TAMBÉM. (Com a testa enrugada, os olhos bem abertos e expressão de ansiedade). ((O menino se aproxima cada vez mais da professora e faz o sinal de “já” com movimentos mais amplos do que o natural)).</p>
----------------	---

Plano argumentativo

José (T 03) **CA** o **PV** da professora e apresenta uma **J** concreta. Observamos, no enunciado do garoto, o uso de dois operadores argumentativos, “já” e “também”: o primeiro introduz no enunciado conteúdos pressupostos e o segundo soma argumento a favor de uma mesma conclusão.

Nesta cena, o discurso argumentativo se apresenta como forma de fechar o tema em questão. José (T 03) faz um movimento de retomada com sentido de justificação para convencer a professora. Lembrando Bakhtin (2004), a forma da enunciação é determinada pelos obstáculos que ela pode encontrar, pelo grau de submissão do outro no discurso. Temos, portanto, uma afirmação seguida de repetição usada como apelo argumentativo: “JÁ/EU/JÁ/GRANDE/JÁ”.

Plano não verbal

A atitude de José (T 03) – levantar a perna da calça para mostrar os pelos como prova de que já era grande – parece insuficiente. Mais uma vez, percebemos um movimento de proxêmica usado como reforço no processo argumentativo, durante o diálogo entre surdos.

Plano da LIBRAS

Evidenciamos muita propriedade da LIBRAS na fala de José (T 03). Primeiro, porque recorrem à construção de uma frase com foco, na qual o sinal duplicado “já” ocupa a posição final no enunciado. De costume, observa-se tal construção em falantes fluentes da LIBRAS. Segundo, porque ele apresenta uma **J** com base em dois operadores: “já” e “também”. Mas, apesar de haver na LIBRAS palavras que funcionam como mecanismos indicadores da atividade argumentativa, ele usa estratégias comumente observadas e já pontuadas neste trabalho, como aproximar-se do oponente e usar o sinal na LIBRAS com movimentos que extrapolam o espaço neutro.

Cena 03

(T 04)	<i>Mas (.) você dez anos só.</i>
Professora	MAS/ (.)VOCÊ/DEZ-ANOS/SÓ. (Com expressão de tranquilidade).

Plano argumentativo

A professora (T 04) insiste em seu **PV** e utiliza outro **A**, a idade de José. Além disso, ela usa o operador “mas” na tentativa de convencê-lo. Vimos, no enunciado da professora, a retomada-modificação com sentido argumentativo, pois ela apresenta uma **J** – “MAS/ (.)VOCÊ/DEZ-ANOS/SÓ” – para apoiar seu **PV** explicitado anteriormente (T 02).

Plano não verbal

É interessante perceber a expressão de tranquilidade da professora (T 04), que demonstra domínio da situação. O seu **A** parece encerrar a discussão.

Plano da LIBRAS:

Ressaltamos, na fala da professora (T 04), o uso do operador argumentativo “mas”, que exerce importante papel no processo argumentativo e é muito utilizado durante eventos argumentativos nas línguas orais. Na LIBRAS, mostra-se presente com a mesma força.

Cena 04

<p>(T 05) José</p>	<p>M-A-R-A/DEZ/TAMBÉM/IGUAL/EU. (Com expressão de insatisfação demonstrada pela elevação das sobrancelhas e enrugar da testa, além de forte tensão nas mãos ao sinalizar TAMBÉM). ((Mara é uma aluna da quarta série que acabara de completar onze anos)).</p>
------------------------	--

Plano argumentativo

José (T 05) não aceita o **A** da professora (T 04) e, imediatamente, apresenta um **CA**: “M-A-R-A/DEZ/TAMBÉM/IGUAL/EU”. Ao expor seu **CA**, José (T 05) não apenas mostrou que discordava do **A** apresentado, como também procurou embasar seu **CA** em fatos que demandaram rápida reflexão sobre o tema em questão. Essa conduta opositiva que propicia a ligação entre **J** e **PV** é ressaltada por Leitão (2000) como atividade mais sutil e sofisticada no discurso argumentativo. Em se tratando de uma criança em aquisição de linguagem, destacamos esse movimento na cena agora analisada.

Plano não verbal

As expressões faciais de José (T 05) são constituídas de grande significado naquele contexto, pois, além de acompanharem os sinais usados, a cinésica geralmente é padronizada em um grupo social, portanto, facilmente compreendida pelos interactantes.

Plano da LIBRAS

A riqueza de informação na fala de José (T 05) pode ser percebida na forma de ele se referir à amiga “Mara”, pois, certamente, ele sabe o sinal frequentemente usado para cada pessoa na cultura surda em substituição ao nome, mas digitou letra por letra como forma de enfatizar a pessoa a quem se referia.

Não podemos deixar de destacar o uso a expressão “também” que, tal qual nas línguas orais, trata-se de um operador que soma argumento a favor de uma mesma conclusão, conforme salienta Koch (2004).

Cena 05

(T 06)	M-A-R-A/ONZE-ANOS/JÁ.
Professora	(Com expressão de tranquilidade e movimentos lentos ao sinalizar).

Plano argumentativo

A professora (T 06) mantém o **A** apresentado e introduz um novo elemento “já” para reforçar seu **PV** M-A-R-A/ONZE-ANOS/JÁ. Convém observar que, durante o discurso, devemos ter a atenção voltada para além dos turnos de fala; necessário se faz analisarmos a sequência das falas escolhidas pelos interactantes, as quais envolvem elementos do contexto verbal e extraverbal em que o diálogo ocorre. Como lembra Faria (2004), os encadeamentos discursivos nos impulsionam a olhar os processos argumentativos como atividade de coprodução discursiva, como resultado da interação dos interlocutores e de suas influências recíprocas.

Plano não verbal

A tranquilidade da professora (T 06) é demonstrada pela forma calma como sinaliza, por meio das expressões faciais e postura corporal.

Plano da LIBRAS

A professora (T 06) repete a atitude de José (T 04) ao digitar lentamente o nome de “Maria”, fazendo uso do nome em vez do sinal como recurso enfático observado neste trabalho, entre falantes da LIBRAS. Além disso, ela também **J** seu **PV** mediante o uso do operador “já”.

Cena 06

(T 07)	EU/ QUASE.
José	<p data-bbox="416 315 1445 371">PRÓXIMO/ANO/EU/ONZE-ANOS/ (.) PASSEAR/IR.</p> <p data-bbox="416 371 1445 539">(Bem próximo à professora, expressando convicção e fazendo os sinais com muita tensão nas mãos, expressões faciais e corporais enfáticas).</p> <p data-bbox="416 539 1445 698">((José sai correndo em direção às outras crianças, sem esperar que a professora contra-argumente. A professora sorri e continua a conversa com uma colega)).</p>

Plano argumentativo

José (T 06) percebe que não conseguirá convencer a professora facilmente, mas não se conforma e apresenta um novo **A**: “EU/ QUASE. PRÓXIMO/ ANO/EU/ONZE-ANOS/ (.) PASSEAR/IR”.

Vimos, no enunciado de José (T 07), que o diálogo se desenvolve em meio à diversidade de opiniões cuja multiplicidade de sentido emerge das reformulações e deslocamentos que têm como foco enfraquecer o **PV** apresentado pelo oponente. Existe, pois, um jogo de interesse no dizer de cada palavra ou sinal, assim como nas pausas existentes em que o não verbal entra em cena, como forma de demarcar a presença do locutor a exigir audiência para seu enunciado.

Plano não verbal

A aproximação de José (T 07) possibilita-nos registrar o uso sistemático da proxêmica pelos surdos em situação de persuasão, conforme já mencionamos em eventos anteriores neste trabalho.

Plano da LIBRAS

Observamos neste plano da LIBRAS, por meio da fala de José (T 06), que, realmente, se trata de uma língua complexa assim como as línguas orais, pois possibilita que o sentido seja coconstruído durante a atividade dialógica. A lógica da língua e a pertinência pragmática são as mesmas da língua portuguesa.

Situação seminaturalista

Episódio 04: *Homem-batata* (recortado em sete cenas)

Descrição do episódio da videografia

A filmagem foi realizada na sala de apoio educacional especializado, durante o momento da recreação. Trata-se de um contexto seminaturalista, em que a pesquisadora propõe um jogo no computador a dois alunos da quarta série os quais estavam no laboratório de informática e queriam continuar usando um dos computadores, pois a aula de informática acabara de acontecer. Inicialmente, a pesquisadora apresenta um jogo de entretenimento pessoal denominado “homem-batata”; em seguida, explica as regras aos dois participantes e afasta-se um pouco, para que eles iniciem o jogo.

Participantes: Maria e Pedro.

Cena 01

(T 01) Pedro	SORRISO/NARIZ/OLHO+/COMBINAR/ÓCULOS. ((Após a díade ter observado todas as categorias para formar o “homem-batata”, Pedro, que escolhera quatro, dos seis itens, de uma só vez, apontou para cada item mencionado. Ao apontar para uma das opções de boca, ele fala: “SORRISO”)). (Com o olhar fixo na tela do computador parecendo ignorar a colega).
(T 02) Maria	NÃO/ESS@/MELHOR. ((Aponta para a boca escolhida por Pedro. Após rejeitar a escolha feita pelo colega, dizendo: “NÃO”, sugere uma outra figura com o A de que a sua é melhor). (Com movimento de cabeça de um lado para o outro, em sentido negativo, acompanhado do dedo indicador com a configuração em “D”, expressando insatisfação).
(T 03) Pedro	((Pedro coloca a escolha feita por Maria)). (Com olhar de insatisfação, faz um movimento na boca, puxando para um dos cantos, balança a cabeça de um lado para o outro, em sentido negativo, mas não usa o sinal NÃO).

Plano argumentativo

Ao apontar para cada item da sequência escolhida, Pedro (T 01) apresenta seu **PV**, que é, imediatamente, recusado por Maria (T 02), a qual não aceita o **PV** do colega, trazendo uma marca opositiva explícita no discurso “NÃO” e realizando um movimento de **CA** “ESS@/MELHOR”, de início acatado por Pedro (T 03), porém não aceito. Vimos, então, no enunciado de Maria (T 02), uma oposição claramente expressa por meio de negação acompanhada de **CA**.

O processo de construção de **A** e **CA** corresponde ao momento extremamente importante no processo de interlocução durante o diálogo, porque impulsiona os movimentos argumentativos no sentido de se pensar sobre o contexto de produção, podendo expressar-se por meio da tomada de posição, oposição, justificativa, dentre outros.

Plano não verbal

A expressão de insatisfação revelada no olhar de Pedro (T 03) demonstra claramente que ele não concorda com a colega (T 02). Além disso, suas expressões faciais, movimento na boca puxando para um dos cantos e o movimento da cabeça de um lado para o outro, em sentido negativo, indicam que não está convencido da opção apresentada pela colega.

Plano da LIBRAS

Chamamos a atenção para o emprego do sinal “SORRISO” como sinônimo de “boca”, sem, contudo, prejudicar o sentido, uma vez que este emerge durante o diálogo e é compreendido por Maria (T 02).

Cena 02

(T 04) Maria	<p>((Maria aponta para uma figura de um par de olhos escolhida por Pedro e demonstra claramente não concordar com a escolha feita pelo colega. Em seguida, escolhe um par de sobrancelhas e coloca no desenho)).</p> <p>ESS@/ NÃO-GOSTAR/SÉRI@.</p> <p>(Faz o sinal “SÉRI@” lentamente e com a mão ativa tensa, expressões faciais exageradas e movimentos da cabeça de um lado para o outro expressando negação).</p>
-----------------	--

Plano argumentativo

Maria (T 04), mais uma vez, não concorda com a escolha de Pedro (T 01). Nega o **PV** do colega e formula outro **PV**. Temos, então, a conduta opositiva expandida via justificação, uma vez que a garota realiza o movimento argumentativo que transpõe a mera negação do **PV** contrário, há a proposição de um novo **PV** explicitada na atitude de clicar na figura escolhida e colocar no desenho, ou seja, uma atitude gestual.

Plano não verbal

O gesto feito por Maria (T 04) – colocar uma figura escolhida sem expressar seu pensamento verbalmente – assim como o movimento de cabeça de um lado para o outro expressando negação demonstram a importância do não verbal na construção da teia dialógica.

Plano da LIBRAS

Maria (T 04) apresenta um movimento de negação seguido de um **PV**, deixando claro o motivo de não haver gostado mediante a frase em LIBRAS “ESS@/ NÃO-GOSTAR/SÉRI@”. Observamos que existe um **A** implícito no dizer da garota. O sinal “PORQUE” existe na LIBRAS, mas não foi usado na ocasião. O mesmo ocorre entre os falantes das línguas orais, pois se constrói o sentido no evento discursivo, sem determinadas palavras serem pronunciadas, apenas subentendidas pelo contexto extraverbal em que surge o diálogo.

Cena 03

(T 05) Pedro	SOBRANCELHA/ROSTO/SÉRI@/TAMBÉM. ((Pedro justifica a escolha dos olhos, dizendo que a sobrancelha e o rosto também são sérios)). (Aproximando-se mais ainda da colega, enfatizando o sinal “TAMBÉM” com movimentos amplos e com a mão ativa tensa).
-----------------	--

Plano argumentativo

Diante do movimento de oposição de Maria (T 04), Pedro (T 05) apresenta uma **CA** seguido de **J** reforçada pelo sinal “TAMBÉM”, na tentativa de convencer a colega de que a sobrancelha escolhida por ela também deixa o rosto do “homem-batata” sério.

Plano não verbal

O movimento de proxêmica feito por Pedro (T 05) demonstra a forma de o surdo lançar mão de recursos não verbais, a fim de fortalecer a atividade argumentativa, pois os dois já estavam sentados muito próximos. Destacamos, ainda, a ênfase dada na entonação ao ser usado o sinal “TAMBÉM”.

Plano da LIBRAS

O sinal “TAMBÉM” parece ter sido utilizado por Pedro (T 05) como forma de justificar e apoiar seu **CA** na tentativa de enfraquecer o **PV** de Jéssica apresentado anteriormente (T 04).

Cena 04

(T 06) Maria	((Maria explica o porquê de sua escolha)). PORQUE/ PRIMEIRO/ TRISTE /SOFRE/ MAS/ NORMAL/ SÉRI@/ TAMBÉM. (Faz o sinal “PORQUE”, olhando atentamente para o colega, com as sobrancelhas erguidas e a testa franzida).
-----------------	--

Plano argumentativo

Maria (T 06) apresenta uma **J** pela escolha feita anteriormente, ao introduzir o operador “PORQUE” reforçado pelo operador “TAMBÉM” que, segundo Koch (2004), soma argumentos a favor de uma mesma conclusão, a de que fizera a melhor escolha.

Plano não verbal

A **J** formulada por Maria (T 04) é acompanhada de um olhar atento dela para com o colega Pedro. Essa atitude tem sido percebida, com muita frequência, entre os surdos participantes desta pesquisa. Não se trata de simples olhar, mas de manter a atenção do outro no discurso, de forma bem peculiar.

Plano da LIBRAS

Registramos uma construção argumentativa na LIBRAS semelhante à das línguas orais: presença de operadores que se destacam como importantes no fortalecimento de um **PV**, **J**, **CA** ou **A**. Vimos, pois, que, na LIBRAS, a argumentação ocorre de forma dinâmica, em que o jogo de linguagem obedece a regras de contexto.

Cena 05

(T 07) Pedro	((Pedro concorda com a colega e escolhe um bigode para a figura)). BIGODE/PARA-CIMA. (Olhando para Maria, balançando a cabeça de cima para baixo e sorrindo em busca de aprovação para a sua escolha).
(T 08) Maria	((Maria olha para Pedro, mas ele a ignora. Ela, então, toca no braço do colega até ele olhar para ela; depois ela “desenha” no próprio rosto, com os dedos indicadores, um bigode imaginário para cima; em seguida, diz que aquele bigode é igual ao do pai dela)). PAPAI/IGUAL. (Com os olhos arregalados, balançando a cabeça de um lado para o outro expressando reprovação). PESSOAMUIT@/SÉRI@. ((Aponta para o bigode escolhido por Pedro e não aceito por ela)). <i>BIGODE/PARA-BAIXO/PARECE/TRISTE.</i> <i>BIGODE/PARACIMA/PARECE/METIDO/AMOSTRADO.</i> ((Comenta sua opinião acerca de alguns tipos de bigode)). (Levantando a ponta do seu nariz com o dedo indicador, erguendo o rosto e melhorando a postura corporal com o tórax para frente). ESS@/MELHOR. ((Maria escolhe outra opção de bigode)).

Plano argumentativo

Pedro (T 07) concorda e aceita a **J** apresentada pela colega (T 06). Em seguida, formula novo **PV** ao sugerir “BIGODE/PARA-CIMA”, porém Maria (T 08) não aceita e apresenta o **A** “PAPAI/IGUAL”, ou seja, ela refuta a opinião de Pedro, porque o bigode do pai dela é igual, além disso, do **PV** dela, aquela opção torna “a pessoa muito séria”. A oposição apresentada por Maria (T 08) traz consigo antecipação opositiva por meio da **CA** de que também não aprova a opção do bigode para baixo, seguida de novo **PV** “ESS@/MELHOR”.

Plano não verbal

Temos, neste plano não verbal, uma estratégia comumente usada pelos surdos: o toque no ombro como forma de chamar a atenção do outro durante uma atividade dialógica. Outro ponto merece destaque: a mímica usada por Maria (T 08) para “desenhar” hipoteticamente um bigode no próprio rosto.

Plano da LIBRAS:

A argumentação apresentada por Maria (T 08) no **PV** “PAPAI/IGUAL”, referindo-se ao bigode escolhido pelo colega (T 07), com o sentido implícito de “o bigode de papai é igual”, é complementada com a **J** “PESSOA/MUIT@/SÉRI@”, que pode ser traduzida como “deixa a pessoa muito séria”.

Cena 06

(T 09) Pedro	((Pedro olha para a colega e em silêncio escolhe outra opção de bigode, diferente das opções reprovadas por Maria e da escolhida por ela. Dentre os quatro tipos de bigode, Maria faz comentários contra dois e escolhe um, mas Pedro não concorda, escolhendo uma outra opção que ela não havia mencionado nada)). (Com o olhar meio de lado e sorriso irônico, Pedro coloca um bigode diferente do sugerido por Maria e abaixa a cabeça).
(T 10) Maria	((Maria sorri. A garota não demonstra estar chateada, mas expressa sua opinião)). FEI@. (Repetindo diversas vezes o sinal e sorrindo).

Plano argumentativo

Não há negociação de opiniões; simplesmente Pedro (T 09) realiza um movimento de oposição ao rejeitar o **PV** da colega, expressando, assim, negação de um **PV**, com formulação de outro. (LEITÃO, 2000). Embora ainda não explicito o motivo da sua opção por outro **PV**, Pedro (T 09) o traz como concorrente.

Plano não verbal

O uso da cinésica manifestado pelo olhar de Pedro (T 09) seguido de um sorriso irônico expressa rejeição à opinião anteriormente apresentada pela colega. Isso é reforçado pela atitude de abaixar a cabeça, evitando, assim, ver a reação de Maria.

Plano da LIBRAS

Maria (T 10) não hesitou em demonstrar seu **CA** de forma enfática. A reação de Pedro reforça a ideia de que a divergência na argumentação ocorre apenas entre **PV** e não entre os sujeitos.

Cena 07

(T 11) Pedro	((Pedro coloca o bigode sugerido pela colega, termina de montar o “homem-batata” e pergunta)). BO@? (Expressando dúvida, com as sobrancelhas erguidas, testa enrugada e cabeça levemente inclinada para um lado, olhando atentamente para a reação da colega).
(T 12) Maria	BO@! (Responde, concordando com a escolha feita, balançando a cabeça de cima para baixo).

Plano argumentativo

Pedro (T 11) aceita o **CA** de Maria (T 10) e pede a confirmação dela, que acata sem contestar mais nada.

Plano não verbal

A pergunta feita por Pedro (T 11) quanto ao **PV** da colega é acompanhada de expressão de dúvida, por isso ele olha atentamente para Maria à espera de uma reação, de aprovação ou não.

Plano da LIBRAS

Ambos os participantes, Pedro (T 11) e Maria (T 12), usaram o mesmo sinal, “BO@”, mas com sentidos diferentes. No primeiro, ele fez uma pergunta pedindo o **PV** da colega; no segundo, ela responde, aprovando o **PV** do colega. Ressaltamos aqui o uso da entonação como propulsora de construção de sentido no evento discursivo.

Diante das análises feitas, observamos que as diferentes situações propostas: naturalista e seminaturalista, não implicaram o fazer argumentativo, pois a argumentação produzida pelos participantes não apresentou diferenças relevantes em nenhum dos planos analisados, seja o argumentativo, o não verbal ou da LIBRAS.

Fazendo uma análise comparativa entre a LIBRAS e a língua portuguesa (LP), encontramos nos episódios mais convergências do que divergências quanto à argumentação. Vejamos no quadro a seguir.

ARGUMENTAÇÃO	LIBRAS	LP
Emergência da argumentação concomitantemente a outros movimentos discursivos.	X	X
Desenvolvimento de habilidades argumentativas desde muito cedo.	X	X
Construção da argumentação durante as interações.	X	X
Uso frequente da proxêmica e da cinésica.	X	
Uso frequente de conectivos.		X
Mudança na entonação do enunciado como recurso persuasivo.	X	X
Fala lentificada e silabada como estratégia usada para enfatizar um termo.	X	X

Quadro 3 – Comparativo entre a LIBRAS e a língua portuguesa (LP) acerca dos pontos convergentes e divergentes durante a argumentação.

Conforme demonstrado no quadro 3, apenas dois, dentre os sete pontos comparados, apresentaram divergências. Assim, verificamos que os surdos utilizam-se da proxêmica e da cinésica com maior frequência durante a argumentação na LIBRAS, comparados aos ouvintes ao argumentarem na língua oral. Tal ocorrência pode ser explicada em razão da LIBRAS ser espaço-visual.

Destacamos, também, o uso frequente de conectivos durante a construção da argumentação na LP, enquanto que na LIBRAS pouco se observa tal emprego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A Língua de Sinais é, nas mãos de seus mestres, uma língua das mais belas e expressivas, para a qual, no contato entre si e como um meio de alcançar de forma fácil e rápida a mente do surdo, nem a natureza nem a arte proporcionaram um substituto satisfatório”.

(J. Schuyler Long)

Durante todo o percurso teórico da nossa pesquisa, discutimos o fato de a língua de sinais ser a única capaz de proporcionar ao surdo, de forma rápida e natural, a competência linguística com a qual ele se torna livre das amarras da mudez. Por ter estrutura espaço-visual, a língua de sinais possibilita, sem dúvida, um alcance na mente do surdo quase que anteriormente inacessível.

Acreditamos haver feito reflexões pertinentes sobre a capacidade cognitiva do surdo, mostrando que ele tem plena possibilidade de construir conhecimento quando o acesso a uma língua sem obstáculos, do ponto de vista da aquisição e desenvolvimento, ocorre precocemente, a exemplo da língua de sinais.

O desenvolvimento desta pesquisa propiciou-nos conhecimento científico acerca da LIBRAS, vista pelo viés dos movimentos discursivos com base no dialogismo bakhtiniano. A ideia de que a LIBRAS é uma língua limitada e pobre parece ser cultivada apenas pelos que ainda não sentiram o desejo de se aventurar na maravilhosa viagem que nos leva à compreensão do mundo dos surdos e, conseqüentemente, da sua língua. Não se pode ter noção do que é uma língua sem conhecer seus falantes e suas peculiaridades.

Durante a nossa trajetória teórico-metodológica, vivenciamos de perto a escassez de material bibliográfico relacionado à argumentação na LIBRAS, o que aponta para a necessidade de pesquisas emergentes nessa área as quais consideramos de suma importância na construção do conhecimento humano.

Constatamos, em cada enunciado produzido, que os surdos fazem uso do movimento argumentativo na LIBRAS com a mesma competência que o ouvinte falante da língua portuguesa. Ao se colocarem na teia discursiva, crianças e adolescentes surdos transitam na linguagem – concordando, refutando, argumentando –, enfim, manejam a língua de forma competente, sem lacunas

linguísticas, pois se trata de uma língua reconhecida pela comunidade linguística, portanto, completa.

Pelo exposto, acreditamos que os resultados revelam termos caminhados em direção da confirmação das nossas hipóteses, respondendo às nossas inquietações e questionamentos apresentados para esta investigação.

A nossa primeira hipótese foi a de que **a argumentação na LIBRAS se dá em consonância com a aquisição de outros movimentos discursivos**. Durante as observações no período das filmagens e, depois, nos dados analisados, identificamos a emergência de movimentos argumentativos na LIBRAS concomitantemente a outros movimentos por meio das condutas dialógicas de seus falantes, na medida em que eles apresentaram pontos de vista divergentes, posicionando-se de forma crítica e reflexiva, durante os movimentos de condutas opostas, justificando e contra-argumentando. Esses movimentos foram verificados em situações de retomadas, deslocamentos, continuidades e ligações entre os enunciados manifestados com sentido de oposição, afirmação, explicação, justificação, pedido, contestação, pergunta, ironia, esclarecimento e descrição, dentre outros.

Pudemos constatar que o desenvolvimento de habilidades argumentativas tem início na LIBRAS, desde muito cedo, quando a criança surda tem contato com falantes fluentes. Entretanto, diferente da criança ouvinte – que, em geral, começa a construir os primeiros argumentos no cotidiano familiar –, a criança surda filha de pais ouvintes normalmente começa a construir os seus argumentos e identifica os produzidos por seus semelhantes no contato com outros surdos no ambiente escolar. Eis o motivo pelo qual tal movimento pode emergir mais tarde. Por isso, convém considerar o tempo de uso da LIBRAS, e não a idade cronológica dos participantes desta pesquisa.

Constatamos que, na LIBRAS, se constrói a argumentação como na língua portuguesa, ou seja, durante as interações verbais e não verbais, em situações de negociação de uma decisão ou tomada de posição, ao se justificar uma opinião, colocar-se contra ou a favor de uma posição, enfim, na tentativa de modificar o ponto de vista do outro, em detrimento da aceitação do seu. A construção do movimento argumentativo na LIBRAS ocorre, pois, nas práticas sociais durante as atividades dialógicas discursivas; porém, a atividade

argumentativa do surdo é frequentemente marcada pelo movimento da proxêmica, por excelência.

Todas essas constatações reforçam a nossa segunda hipótese: **constrói-se a argumentação na LIBRAS utilizando-se estratégias também baseadas na linguagem não verbal, com ênfase na proxêmica e na cinésica. Isso significa que, ao argumentar, o surdo faz uso sistemático de um dos parâmetros da LIBRAS composto pelas expressões facial e corporal.**

A partir das análises realizadas, identificamos que, além dos conectivos, os surdos usam outros mecanismos para argumentar. Talvez por serem sujeitos eminentemente visuais, utilizam-se de estratégias pautadas na linguagem não verbal, como a proxêmica e a cinésica. Tais estratégias, registramo-las nas diversas situações de aproximação entre os interactantes, no deslocamento do tronco à frente, no erguimento da mão repetidamente, no meneio de cabeça, nos olhares expressivos de afirmação, refutação, dúvida e admiração.

Destacamos, ainda, as alterações na velocidade dos movimentos, amplitude, expressão corporal e facial e tensão na mão, recursos usados pelos falantes da LIBRAS como estratégias durante a argumentação, buscando, assim, suportes próprios dessa língua, em virtude de sua natureza espaço-visual. Assim, o sentido é coproduzido por meio de recursos extraverbais, a exemplo da entonação usada pelos falantes das línguas orais. Podemos afirmar, então, que a entonação não só se integra ao diálogo, mas ainda participa, de forma essencial, da estrutura de sua significação.

De acordo com o quadro 3 (P. 141), constatamos a nossa terceira hipótese: **existem processos na argumentação comuns e diferentes entre a LIBRAS e a língua portuguesa (LP).**

Verificamos que a argumentação é uma atividade coproduzida pelos interlocutores durante as interações e emerge em consonância a outros movimentos discursivos de retomada e deslocamento tanto na LIBRAS quanto na língua portuguesa. Outro aspecto constatado diz respeito à mudança de entonação usada como recurso para persuadir o outro, embora tal processo se dê de forma diferente, porque, enquanto a LIBRAS é espaço-visual, a língua portuguesa é oral-auditiva, conforme explicitamos durante as análises e discussão dos dados.

Um ponto diferente que nos chamou a atenção foi o pouco uso de conectivos pelos falantes da LIBRAS. Apesar de nessa língua existirem conectivos,

em diversas situações, eles não são usados; em vez disso, seus falantes utilizam-se de mecanismos apoiados na linguagem não verbal que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados com igual competência linguística dos falantes de língua portuguesa, por exemplo, quando se utilizam dos conectivos para apoiar a construção argumentativa.

Observamos, ainda, o uso frequente da proxêmica e da cinésica em diversas situações dialógicas dos surdos, mas, em se tratando de movimentos argumentativos, tais recursos foram evidenciados, mais intensamente, entre os falantes da LIBRAS do que entre os da língua portuguesa.

Diante do exposto, existem mais pontos comuns do que diferentes entre a LIBRAS e a língua portuguesa quanto ao processo argumentativo. Porém não pretendemos generalizar esses achados; ao contrário, necessárias se fazem outras investigações, a fim de darem conta dos aspectos aqui tratados com maior profundidade ou mesmo de analisarem outros aspectos.

Acreditamos ter atingido o nosso objetivo principal: **explicitar como se processa a construção da argumentação na LIBRAS**. Esperamos que os nossos achados nesta pesquisa funcionem nas mãos dos professores – em especial, daqueles que trabalham com surdos – como um norte para incentivar situações dialógicas nas quais o movimento argumentativo na LIBRAS seja instigado e aproveitado.

Considerando a nossa *práxis* de professora pesquisadora, esperamos, portanto, que este trabalho acrescente algo à prática pedagógica daqueles que venham a tomar conhecimento dele, propiciando, assim, nova postura frente ao aluno surdo. Contudo, estamos conscientes de que não se trata de algo a ser posto em prática como um método a ser seguido, mas, tão somente, como material teórico susceptível à reflexão, à discussão e ao questionamento, para que novas construções surjam. Isso porque, embora satisfeitos e aliviados pela sensação de dever cumprido para com a sociedade e a comunidade científica, sabemos da incompletude do trabalho. Essa é a razão pela qual desejamos que as lacunas aqui existentes em breve sejam retomadas por pesquisadores ávidos em busca de respostas às suas inquietações, contribuindo para novos caminhos se abrirem em prol da educação com qualidade, para aqueles que, em função do despreparo de muitos profissionais, trazem consigo, ao longo da história da educação, a culpa de não conseguirem avançar no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário ortográfico da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Global, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Ucitec, 2004 [1929].
- _____. **Discurso na vida e discurso na arte**. Trad. Carlos A. Faraco; Cristóvão Tezza. New York: Academy Press, 1976.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BASÍLIO, L. R. M. **A emergência de condutas argumentativas de oposição na brincadeira infantil em ambiente virtual**. 2008.141 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- BILLIG, M. **Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology**. Cambridge: University Press, 1987.
- _____. CONDOR, S., EDWARD, D. GANE, M., MIDDLETON, D., RADLEY, A. **Ideological dilemmas: a social psychology of everyday thinking**. London: Sage, 1988.
- BIRDWHISTELL, R.L. **kinesics and context**. Philadelphia: Pennsylvania Press, 1970.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRANDÃO, H. H.N. **Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás**. São Paulo: UNESP, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos) v. 1. Brasília, DF, 2004.
- CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, W.D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue de LIBRAS**. 2. ed., v. 1-2. São Paulo: EDUSP, 2001.
- CAVALCANTE, M. C.B. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

CORDEIRO, A.A.A. **O raciocínio lógico-dedutivo do deficiente auditivo que se utiliza da linguagem oral e ou gestual.** 1992. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

CORRAZE, J. **As comunicações não-verbais.** Trad. Roberto C. de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

COSNIER, J. BROSSARD, D. Communication non verbal: co-texte ou contexte? In: COSNIER, J. BROSSARD, A. (Orgs.). **Textes de base en Psychologie**; la communication non verbal. Paris : Delachaux et Niestlé, 1984.

DAVIS, H.; SILVERMANN, R. S. **Hearing and Deafness.** New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987.

FABBRI, P. Considerações sobre a proxêmica. In: GREIMAS, A. G.; KRISTEVA, J. BREMOND, CL. **Práticas e linguagens gestuais.** Trad. Manuela, T. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

FARIA, E. M^a. B. de. **Interação e argumentação oral infantil: o esperado e o surpreendente dos movimentos discursivos.** 2002. 184f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

_____. **Argumentação infantil.** Campina Grande: Bagaço, 2004.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Língua brasileira de sinais.** (Série Atualidades Pedagógicas). Brasília, v. 3., n. 4, p. 81-107,1998.

_____. **Libras em contexto:** curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa nacional de apoio à educação dos surdos, MEC; SEESP; 2001.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

_____. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____; CORREIA, C. M. C . Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. IN: FERNANDES, E (Org.).**Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA, A. P. M. **O Desenvolvimento de condutas opositivas em crianças:** antecipação de posições contrárias. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

_____. **Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS**. In: BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Língua brasileira de sinais**. (Série Atualidades Pedagógicas). Brasília, v. 3, n. 4, p. 19-61, 1998.

_____. LANGEVIN, R. Sistema Ferreira-Brito-Langevin de transcrição de sinais. In: FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, V. R. J. R. M. Desenvolvimento psicológico na deficiência auditiva. In: FONSECA, V. R. J. R. M (Org.). **Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à idade adulta**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 39-57, 2001.

FRANÇOIS, F. HUDELLOT, C.; SABEAU-JOUANNET, E. **Conduites linguistiques chez le jeune enfant**. Paris-PUF, 1984.

_____. **Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. Trad. Lélia E. M. Carapicuíba-SP: Pró-Fono, 1996.

_____. **Les discours et ses entours**. Paris – France: L'Harmattan, 1998.

FREEMAN, CARBIN E BOESE. **Comunicação total**. Corde. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1999.

GÓES, M^a. C. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cad. CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, 2000.

GOLDFELD, M. Surdez. In: **Fundamentos em fonoaudiologia - linguagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

GRIZ, S.M. S. **Desenvolvimento da comunicação no início da vida: o bebê surdo**. 2004. 256 f. (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

HALL, E. T. **A dimensão oculta**. Lisboa: Relógio D'água, 1986.

KARNOPP, L.B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes (PUC-RS), 1994.

_____. Produções do período pré-linguístico. In: Skliar, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**, Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____; QUADROS, R. M. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, 2001.

KELMAN, C. A. **Sons e gestos do pensamento**: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda. Brasília: CORDE, 1996.

_____. Language and gesture: unity or duality. In: MCNEILL, D. **Language and gesture: window into thought and action**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 47-63, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. v.I. Paris: Armand Colin, 1990.

_____. **Les interactions verbales**. v.II. Paris: Armand Colin, 1992.

KOCH, I. V. (2000). **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LEITÃO, S. **Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula**. Arquivos brasileiros de psicologia, v.1, p. 91-109, 1999.

_____. **The potential of argument in knowledge building**. Human Development, 43, p. 332-360, 2000.

_____. **Self-argumentation**: the rhetorical dimension of meta-cognition. Trabalho apresentado nos 'Kitchen Seminars' da Frances L. Hiatt School of Psychology, Clark University. Worcester (MA), set. de 2002.

_____; FERREIRA, A. P. M. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In: SPINILLO, A.G.; MEIRA, L. (Eds.) **Psicologia cognitiva**: cultura, desenvolvimento e aprendizagem. 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, p 236-258, 2006,.

_____; BANKS-LEITE. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (Org.) **A aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. IN: QUADROS, R.M.; VASCONCELLOS, M.L.B. (Org.) **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

LURIA, A. **Pensamento e linguagem, as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LOCKE, J. L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança**. Trad. Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3 Porto Alegre: Artmed, 1995.

MARCOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORATO, E. M. Vygotsky e a perspectiva da relação entre linguagem, cognição e mundo social. In: **Educação e sociedade**. Julho, 2000, vol. 21, no. 71, p. 149-165.

_____. **Linguagem e cognição: as reflexões de L.S.Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

_____; COUDRY, M^a. I. H. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes, no contexto escolar. In: JANNUZZI, G; SMOLKA, A.L. B.(Org.) **Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Educação Especial nº 23 São Paulo: Cortez, 1989.

MYKLEBUST, H. R. **Psicologia del sordo**. Madrid: Editorial Megisterio Español, 1975.

NAMY, L. L.; WAXMAN, S. R. Developmental change in infants' interpretation of words and gestures. In: CAVÉ, C.; GUAÏTELLA, I. ; SANTI, S. **Oralité at gestualité: interactions et comportements multimodaux dans la communication**. Paris - France: L'Harmattan, 2001.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. **Hearing in children**. 5. ed. Baltimore: Willians & Wilkins, 1991.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PETITTO, L. On the autonomy of language and gesture: evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language. In: **Cognition**. Elsevier Science Publisher B. V. v. 27, p. 1-52, 1987.

PETITTO, L; MARENTETTE. Babbling in the manual mode: evidence for ontogeny of language. In: Science. v. 251. **American association for the advancement of science**, p. 11397-1556, 1991.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PREISLER, G. M. **The development of communication in blind and in deaf infants**: similarities and differences. *Child: Care, Health and Development*, 21 (2) p. 79-110, 1995.

QUADROS, R.M. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na Língua Brasileira de Sinais e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. Ano de obtenção: 1995.

_____. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Aquisição da linguagem por crianças surdas. In: BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais**. (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4) FERREIRA-BRITO, L. (Org.) V. 3. Brasília: MEC, SEESP, 1998.

_____. KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RECTOR, M.; TRINTA, A. R. **Comunicação do corpo**. São Paulo: Ática, 1990.

RODRIGUES, N. Bases Neurobiológicas da Linguagem. Conferência apresentada no **Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação do Surdo**. 05 a 09 de maio de 1993. São Paulo.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. (Trad.) Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTOS, T.M.; RUSSO, I. P. **A prática da audiologia clínica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTOS, S. L. A construção de argumentos no cotidiano. In: DIAS, M. G. e SPINILLO, A. G. (orgs.). **Tópicos em psicologia cognitiva** pp.45-81. Recife: Editora Universitária-UFPE, 1996.

SANTOS, M^a. F. O. **A interação em sala de aula**. 2. ed. Recife: Bagaço, 2004.

SOUSA, W.P.A. **Os movimentos discursivos**: interações entre crianças surdas e entre surdos e ouvintes. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

SOUZA, S.J.E. **Infância e linguagem Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas-SP: Papyrus, 1994.

STEINBERG, M. **Os elementos não-verbais da conversação**. São Paulo: Atual, 1988.

STROBEL, K.L.; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da LIBRAS**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE., 1988.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOULMIN, S.E. **The uses of argument**. New York: Cambridge University Press, 1958.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

TREVARTHEN, C. The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: BRATEN, S. **Intersubjective communication and emotional in early ontogeny**. Cambridge University Press, 1998.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiências humanas**. Trad. Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artemed, 2003.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese**. Trad. Bartalotti, C.C. São Paulo: Loyola, 1996.

VAN EEMEREN, F.H.; GROOTENDORST, R; HENKEMANS, F. S. **Fundamentals of argumentation theory: a handbook of historical backgrounds and contemporary developments**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

_____, JACKSON, S.; JACOBS, S. Argumentation. In: VAN DIJK, T. A. (ed.). **Discourse as structure and process**. London: SAGE Publications, p. 208-29, 1997.

VION, R. **La communication verbale: analices des interations**. Paris: Hachette, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas, tomo V. Madrid: Visor, 1997.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **A construção da argumentação infantil na língua brasileira de sinais** e está sendo desenvolvida por Wilma Pastor de Andrade Sousa, aluna de doutorado no programa de pós-graduação em linguística, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

Os objetivos do estudo são analisar como se processa a aquisição da argumentação na língua brasileira de sinais; descrever como os movimentos argumentativos são construídos na língua brasileira de sinais; identificar que outros mecanismos, além dos conectivos, o surdo utiliza para argumentar; observar como se dá a construção do raciocínio lógico pelo surdo.

A finalidade deste trabalho é contribuir para melhor relação ensino-aprendizagem. Acreditamos que a análise e a descrição do processo de aquisição da argumentação na LIBRAS poderão propiciar subsídios relevantes que irão contribuir para um melhor aproveitamento das condutas dialógicas das crianças surdas em fase de aquisição de linguagem a partir das séries iniciais.

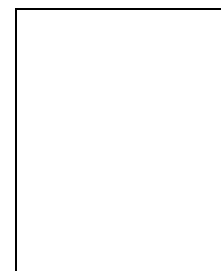
Solicitamos a sua autorização para observar e filmar seu filho (a), bem como para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que esta pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que a participação do seu filho (a) no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para meu (a) filho (a) participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do participante da pesquisa
ou responsável legal



Espaço para impressão
dactiloscópica.

Assinatura da testemunha.

Contato com o pesquisador (a) responsável

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Wilma Pastor de Andrade Sousa.

Endereço: Rua Bariloche, 85, Jardim Atlântico, Olinda(PE).

Telefone: (81) 4331-2872 - 88061172

Atenciosamente,

Assinatura do pesquisador responsável.

Assinatura do pesquisador participante.

ANEXO A – Certidão de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião Ordinária, realizada no dia 30/04/08, o projeto de pesquisa intitulado “A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO INFANTIL NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS”, da pesquisadora Wilma Pastor de Andrade Sousa. Protocolo nº. 0136.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.

WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA
Coordenadora - CEP-CCS-UFPB

ANEXO B – Transcrições dos recortes videogravados.

Episódio 01: *Hora do lanche.*

Participantes: João e Marcos.

(T 01) Marcos	((Coloca a bolsa sobre a mesa e retira um saco de salgadinhos e uma garrafa de refrigerante. Todas as crianças observam atentamente o lanche de Marcos. Ele olha para os colegas e sorri)).
(T 02) João	((Estira o braço direito em direção ao saco de salgadinhos, tentando pegá-lo)).
(T 03) Marcos	((Segura o saco de salgadinhos e olha para João)). NÃO/ME@! (Enfático, com expressão indicativa de raiva. Mão direita em D, palma para frente, balançando a mão e a cabeça e para a esquerda e para a direita, com expressão negativa ³⁰).
(T 04) João	NOSS@/LEGAL! (Acenando com a mão direita e, em seguida, erguendo a mão direita horizontal fechada, palma para dentro, polegar distendido na altura do ombro direito. Movendo a mão, ligeiramente, mas com firmeza, para frente ³¹ ; olhando sorridente com expressão indicativa de felicidade). ((A criança fica em pé e se aproxima do colega)).
(T 05) Marcos	((Confirma que o salgadinho é dos dois, fazendo um meneio com a cabeça, para cima e para baixo, e olhando para João)).
(T 06) João	((Fica em pé e coloca um saco plástico na cabeça, como se fosse um chapéu de <i>chef</i> . Estira o braço direito, pega um salgadinho de Marcos e começa a comer, olhando para o colega)).
(T 07) Marcos	ê:! ê:! (Gritando e chamando a atenção de João com os braços erguidos para cima). ((Marcos estava lavando as mãos em uma pia no canto da sala)).
(T 08) João	BO@/OBRIGAD@! (Olhando atentamente para o colega, repetindo o sinal de obrigado com as duas mãos e expressões faciais enfáticas).
(T 09) Marcos	((Faz um meneio de cabeça para cima e para baixo, expressando confirmação)).

Episódio 0 2: *Praia de Boa Viagem.*

Participantes: a professora da quarta série e os alunos Jéssica, Marta, Mário, Lucas, Daniel e Patrícia.

³⁰ Descrição do sinal NÃO, conforme Capovilla e Raphael (2001, p. 935).

³¹ Descrição do sinal LEGAL, conforme Capovilla e Raphael (2001, p. 1067).

(T 01) Professora	((A professora pega o caderno de Jéssica e convida a garota para escrever a frase no quadro de giz)). <i>Vem!</i> VIR! (Com expressão de expectativa).
(T 02) Jéssica	((Jéssica se levanta, dirige-se ao quadro e começa a escrever a sua frase))
(T 03) Professora	((A professora olha para o texto de Jéssica e lê pausadamente, enquanto Jéssica olha para a professora e escreve no quadro cada sinal feito pela professora)). <i>Eu fui praia meu família boa viagem.</i> EU/IR/PRAIA/ME@/FAMÍLIA/BOA-VIAGEM.
(T 04) Alunos	((Todos os alunos repetem a sinalização feita pela professora ao ler a frase de Jéssica)).
(T 05) Professora	((A professora pergunta aos alunos)). <i>Agora eu vou perguntar. Qualquer um pode responder</i> <i>Boa viagem é uma praia, verdade?</i> AGORA/PERGUNTAR. QUALQUER/PESSOA/PODER/RESPONDER. BOA-VIAGEM/PRAIA? VERDADE? (Expressando insegurança e suspense por meio do franzir da testa) (.).
(T 06) Alunos	((Os alunos trocam olhares e alguns se procuram aproximar-se dos outros (.); em seguida, confirmam que Boa Viagem é uma praia)). VERDADE. (Expressando convicção mediante o balançar da cabeça de cima para baixo e elevação das sobrancelhas).
(T 07) Professora	<i>Não, boa viagem praia não!</i> NÃO/BOA-VIAGEM/PRAIA/NÃO! (Com os olhos arregalados, sobrancelhas elevadas a expressar espanto e balançando a cabeça de um lado para o outro reforçando o sinal feito de negação).
(T 08) Lucas	NÃO/DIFERENTE/B-O-A-V-I-S-T-A/VERDADE. (Expressando ênfase e olhando atentamente para todos da sala enquanto digitava lentamente a expressão Boa Vista).
(T 09) Jéssica	BOA-VISTA/DIFERENTE. (A garota, que estava em pé, caminha em direção ao colega Lucas, sinalizando com tensão contínua na mão ativa, fazendo uso de movimentos repetidos do tipo circulares).
(T 10) Lucas	NÃO/VERDADE (Ratificando que Boa Vista tem praia).
(T 11) Professora	<i>Boa Vista, tem?</i> BOA-VISTA/TER? (Expressando espanto).
(T 12) Patrícia	BOA-VIAGEM/TER (Movimenta continuamente o sinal de ter no peito, colocando o corpo à frente, concomitantemente à utilização de expressões faciais, enquanto fala, que revelam convicção).

	VERDADE. (Flexionando os braços à frente do tronco e impondo sua posição na fala).
(T 13) Professora	<i>De novo, de novo, praia não? Tem? Verdade?</i> NOVAMENTE/NOVAMENTE/PRAIA/NÃO? TER?VERDADE? (Pergunta com expressão de dúvida).
(T 14) Jéssica	LÁ/TER/SHOPPING/TER/LOJA/TER/TUDO. (Com semblante apreensivo e olhando atentamente para a professora, além de se movimentar em direção da professora). ((Lembramos que Jéssica ainda estava em pé, junto ao quadro de giz)).
(T 15) Patrícia	((Reafirma sua posição quando sinaliza...)). VERDADE. (Repetindo oito vezes o sinal com bastante tensão na mão ativa).
(T 16) Andréa	((Nesse momento Andréa concorda com a afirmação, apontando para Patrícia fazendo um meneio com a cabeça expressando afirmação)). VOCÊ/CERT@. TER.
(T 17) Patrícia	((Patrícia confirma sua afirmação por meio da sinalização)). JÁ/IR/JÁ (Meneio de afirmação com a cabeça expressando convicção). (.)
(T18) Lucas	PLACA/VERDADE/CONHECER/ÔNIBUS.
(T 19) Patrícia	((Patrícia levanta os braços, balançando-os, para chamar a atenção da professora)). VER/PALAVRA/IGUAL/QUADRO. VER/PLACA/AMAREL@/CANTO/VERDE/VER. VERDADE/PRAIA (Sinalizando com movimentos exagerados e colocando o corpo à frente, no espaço neutro). ((Como se quisesse enfatizar sua fala)).
(T 20) Lucas	ÔNIBUS/TER/VERDE.
(T 21) Andréa	((Andréa confirma a posição de Patrícia, quando vigorosamente diz:)). VERDADE! (Batendo com a mão ativa sobre a carteira escolar, com meneio de cabeça para cima e para baixo). ((O sinal foi feito sobre a carteira escolar como se esta fosse a mão passiva)).
(T 22) Professora	((A professora insiste na pergunta feita)). <i>Boa Viagem praia tem? Tem? De verdade?</i> BOA VIAGEM/PRAIA/TER? TER? VERDADE?! (Com expressão de dúvida).
(T 23) Alunos	((Alguns alunos informam que não)). NÃO. (Dedo indicador para cima, mão em "D" movimentando o dedo de um lado para o outro acompanhado de maneio de cabeça para um lado e para o outro).
(T 24)	TOD@+/NÃO-ENTENDER!

Andréa	CONFUNDIR. (Movimentos bruscos, balançando a mão e tentando chamar a atenção de Patrícia. Meneio de cabeça para um lado e para o outro, testa enrugada e expressão facial séria).
(T 25) Patrícia	TOD@+/LOUC@+ (Olhando para Andréa e concordando com a opinião da colega). TOD@+/NÃO-ENTENDER! CONFUNDIR. (Meneio de cabeça de um lado para o outro, testa enrugada, expressão facial séria e elevação dos ombros para cima e para baixo).
(T 26) Professora	((A professora continua perguntando)). <i>Levanta a mão pessoa opinião, Boa Viagem praia tem.</i> LEVANTA-MÃO/PESSOA/OPINIÃO/BOA-VIAGEM/PRAIA/TER. (Expressando dúvida e levantando o braço direito com a mão estirada para cima).
(T 27) Patrícia e Andréa	((Patrícia e Andréa levantam o braço, confirmando as suas posições de que, em Boa Viagem, há praia)).
(T 28) Lucas	TER/CONHECER. (Levanta a mão e sinaliza).
(T 29) Patrícia	VOCÊ/NÃO/LEVANTAR/BRAÇO? (Olhando para Márcia, com expressão de estranheza e elevando a cabeça com movimento interrogativo).
(T 30) Daniel	((Daniel olha para Andréa e balança a cabeça de um lado para o outro)). (Expressando refutação).
(T 31) Andréa	VOCÊ/NÃO-CONHECER. (.) (Olhando em direção a Daniel, expressando segurança). EU/JÁ/IR!
(T 32) Professora	<i>Boa Viagem não ter praia?</i> BOA-VIAGEM/NÃO-TER/PRAIA? (Pergunta com expressão de insegurança, fazendo o sinal NÃO-TER de forma lenta e olhando atentamente para os presentes).
(T 33) Andréa	TER. (Expressando certeza).
(T 34) Lucas	TER/CONHECER. JÁ/IR/JÁ. (Balançando a cabeça para cima e para baixo). CONFUNDIR/BOA-VISTA. (Com expressão de espanto, olhos arregalados, sobrancelhas elevadas e boca aberta com queixo arriado).

(T 35) Professora	<i>Certo, de verdade não é Andréa? Tem praia?</i> CERTO/VERDADE/ANDRÉA? TER/PRAIA (Chamando a atenção de Andréa). <i>Tu confundiu com Boa Vista, não foi? Parece.</i> CONFUNDIR/BOA-VISTA/FOI?PARECER. (Dirigindo-se a Lucas).
(T 36) Lucas	PARECER. (Estirando os braços com a palma das mãos para cima, erguendo os ombros, recuando a cabeça com movimento inclinado para a direita e o olhar para baixo).
(T 37) Professora	<i>Por que você insistir?</i> POR-QUE/VOCÊ/INSISTIR? (Pergunta a Jéssica).
(T 38) Lucas	VOCÊ/PROVAR. (Dirigindo-se a Jéssica).
(T 39) Jéssica	PORQUE PRAIA/TER. (Responde com convicção).
(T 40) Andréa	PORQUE/PRAIA/TER/PESSOA+. (Expressando convicção).
(T 41) Professora	<i>Você conhece?!</i> VOCÊ/CONHECER?! (Dirigindo-se para Andréa, expressando admiração e fazendo o sinal CONHECER de forma lenta).
(T 42) Andréa	CONHECER. (Repetindo diversas vezes o sinal expressando convicção e fazendo meneio de afirmação com a cabeça).
(T 43) Lucas	VERDADE. PRAIA/TER/LÁ. (Apontando em direção ao bairro de Boa Viagem, expressando segurança quanto à localização).
(T 44) Andréa	ÔNIBUS/PRAIA/TER. (Expressando convicção).
(T 45) Professora	<i>Alguém me disse que não tem.</i> ALGUÉM/ME-DISSE/NÃO-TER. (Recuando o corpo e inclinando a cabeça para o lado direito, com o dedo indicador da mão direita na lateral da testa franzida, além de expressão confusa no olhar).
(T 46) Andréa e Patrícia	TER. (Repetindo o sinal nove vezes, com movimentos amplos, tensão na mão sinalizadora e com expressão de ênfase).
(T 47)	<i>Ter, nome, ter.</i> (Balançando as mãos com os braços erguidos chamando a atenção

Lucas	<p><i>da professora).</i> TER/NOME/TER. CONHECER. FICAR/PRÓXIMO/SHOPPING/RECIFE/ANTES/TER/ PRAIA/GRANDE/. CONHECER/GRANDE/ÁGUA/TER. (Expressando segurança).</p>
-------	--

Episódio 03: *Eu já sou grande.*

Participantes: a professora da quarta série e José, aluno da segunda série.

(T 01) José	<p>((José aproxima-se da professora e toca no braço dela)). SEGUNDA-SÉRIE/IR/JUNTO/QUARTA-SÉRIE/PASSEAR? (Perguntando à professora com expressão de ansiedade).</p>
(T 02) Professora	<p><i>Nã:o. Porque vocês pequenos!</i> NÃO/PORQUE/VOCÊ+/PEQUENO+! (Responde, olhando para a criança e balançando lentamente a cabeça de um lado para o outro em um movimento que expressa negação, juntamente com o dedo indicador, tendo este a configuração em "D").</p>
(T 03) José	<p>EU/JÁ/GRANDE/JÁ. OLHAR/CABELO/PERNA/GRANDE/JÁ. (Levantando a calça da farda e mostrando os pelos das pernas). EU/GRANDE/JÁ/TAMBÉM. (Com a testa enrugada, os olhos bem abertos e expressão de ansiedade). ((O menino se aproxima cada vez mais da professora e faz o sinal de "já" com movimentos mais amplos do que o natural)).</p>
(T 04) Professora	<p><i>Mas (.) você dez anos só.</i> MAS/VOCÊ/DEZ-ANOS/SÓ. (Com expressão de tranquilidade).</p>
(T 05) José	<p>M-A-R-A/DEZ/TAMBÉM/IGUAL/EU. (Com expressão de insatisfação demonstrada pela elevação das sobrancelhas e enrugar da testa, além de forte tensão nas mãos ao sinalizar TAMBÉM). ((Mara é uma aluna da quarta série que acabara de completar onze anos)).</p>
(T 06) Professora	<p>M-A-R-A/ONZE-ANOS/JÁ. (Com expressão de tranquilidade).</p>
(T 07) José	<p>EU/ QUASE. PRÓXIMO/ANO/EU/ONZE-ANOS/ (.) PASSEAR/IR.</p>

	<p>(Bem próximo à professora, expressando convicção e fazendo os sinais com muita tensão nas mãos, expressões faciais e corporais enfáticas).</p> <p>((José sai correndo em direção às outras crianças, sem esperar que a professora contra-argamente. A professora sorri e continua a conversa com uma colega)).</p>
--	---

Episódio 04: “Homem-batata”.

Participantes: Maria e Pedro.

(T 01) Pedro	<p>SORRISO/NARIZ/OLHO+/COMBINAR/ÓCULOS.</p> <p>((Após a díade ter observado todas as categorias para formar o “homem-batata”, Pedro, que escolhera quatro, dos seis itens, de uma só vez, apontou para cada item mencionado. Ao apontar para uma das opções de boca, ele fala: “SORRISO”)).</p> <p>(Com o olhar fixo na tela do computador parecendo ignorar a colega).</p>
(T 02) Maria	<p>NÃO/ESS@/MELHOR.</p> <p>((Aponta para a boca escolhida por Pedro. Após rejeitar a escolha feita pelo colega, dizendo: “NÃO”, sugere uma outra figura com o A de que a sua é melhor).</p> <p>(Com movimento de cabeça de um lado para o outro, em sentido negativo, acompanhado do dedo indicador com a configuração em “D”, expressando insatisfação).</p>
(T 03) Pedro	<p>((Pedro coloca a escolha feita por Maria)).</p> <p>(Com olhar de insatisfação, faz um movimento na boca, puxando para um dos cantos, balança a cabeça de um lado para o outro, em sentido negativo, mas não usa o sinal NÃO).</p>
(T 04) Maria	<p>((Maria aponta para uma figura de um par de olhos escolhida por Pedro e demonstra claramente não concordar com a escolha feita pelo colega. Em seguida, escolhe um par de sobrancelhas e coloca no desenho)).</p> <p>ESS@/ NÃO-GOSTAR/SÉRI@.</p> <p>(Faz o sinal “SÉRI@” lentamente e com a mão ativa tensa, expressões faciais exageradas e movimentos da cabeça de um lado para o outro expressando negação).</p>
(T 05) Pedro	<p>SOBRANCELHA/ROSTO/SÉRI@/TAMBÉM.</p> <p>((Pedro justifica a escolha dos olhos, dizendo que a sobrancelha e o rosto também são sérios)).</p> <p>(Aproximando-se mais ainda da colega e enfatizando o sinal TAMBÉM com movimentos amplos e com a mão ativa tensa).</p>
(T 06) Maria	<p>((Maria explica o porquê de sua escolha)).</p> <p>PORQUE/ PRIMEIRO/ TRISTE /SOFRE/ MAS/ NORMAL/ SÉRI@/ TAMBÉM.</p> <p>(Faz o sinal “PORQUE”, olhando atentamente para o colega, com as sobrancelhas erguidas e a testa franzida).</p>
(T 07) Pedro	<p>((Pedro concorda com a colega e escolhe um bigode para a figura)).</p> <p>BIGODE/PARA-CIMA.</p> <p>(Olhando para Maria, balançando a cabeça de cima para baixo e</p>

	sorrindo, em busca de aprovação para a sua escolha).
(T 08) Maria	<p>((Maria olha para Pedro, mas ele a ignora. Ela, então, puxa o braço do colega até ele olhar para ela; depois ela “desenha” no próprio rosto, com os dedos indicadores, um bigode imaginário para cima; em seguida, diz que aquele bigode é igual ao do pai dela)). PAPAI/IGUAL. (Com os olhos arregalados, balançando a cabeça de um lado para o outro expressando reprovação). PESSOA/MUIT@/SÉRI@. ((Aponta para o bigode escolhido por Pedro e não aceito por ela)). <i>BIGODE/PARA-BAIXO/PARECE/TRISTE.</i> <i>BIGODE/PARACIMA/PARECE/METIDO/AMOSTRADO.</i> ((Comenta sua opinião acerca de alguns tipos de bigode)). (Levantando a ponta do seu nariz com o dedo indicador, erguendo o rosto e melhorando a postura corporal com o tórax para frente). ESS@/MELHOR. ((Maria escolhe outra opção de bigode e aponta)).</p>
(T 09) Pedro	<p>((Pedro olha para a colega e em silêncio escolhe outra opção de bigode, diferente das opções reprovadas por Maria e da escolhida por ela. Dentre os quatro tipos de bigode, Maria faz comentários contra dois e escolhe um, mas ele não concorda, escolhendo uma outra opção que ela não havia mencionado nada)). (Com o olhar de meio de lado, sorriso irônico, Pedro parece concordar, mas, coloca um bigode diferente do sugerido por Maria e abaixa a cabeça).</p>
(T 10) Maria	<p>((Maria sorri. A garota não demonstra estar chateada, mas expressa sua opinião)). FEI@. (Repetindo diversas vezes e sorrindo).</p>
(T 11) Pedro	<p>((Pedro termina de montar o “homem-batata” e pergunta a Maria)) BO@? (Expressando dúvida, com o olhar atento a reação da colega).</p>
(T 12) Maria	<p>BO@! (Responde, concordando com a escolha feita, balançando a cabeça de cima para baixo).</p>

ANEXO C – Alfabeto Manual.

Alfabeto Manual. In: Felipe (2001, p. 24).

ANEXO D – C de mão.

1	2	3	4	5	6	
 [B]	 [A]	 [G]	 [C]	 [5]	 [V]	
 [B̂]	 [Ā]	 [G₁]	 [Ĉ]	 [5₄]	 [V̂]	
 [B_b]	 [A₆]	 [G_g]		 [5̂]		
 [B̄]	 [Ā]	 [G_d]		 [5̄]		
7	8	9	10	11	12	
 [O]	 [F]	 [X]	 [H]	 [3]	 [M]	
 [Ô]	 [F_i]		 [Ĥ]	 [3̂]	 [M̂]	
 [bO]	 [F̂]		 [H̄]	 [3̄]	 [T]	
13	14	15	16	17	18	19
 [α]	 [K]	 [J]	 [R]	 [W]	 [L]	 [E]
 [α_i]	 [K_d]				 [L̂]	

As 46 CMs da LIBRAS. In: Ferreira-Brito e Langevin (1995, p. 220).

ANEXO E – configurações de mão.

As 63 CMs da LIBRAS. In: www.ines.org.br. Acesso em: 16 nov. 2009.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)