



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DESIRÉE DE VIT BEGROW**

**A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO  
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS:  
CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS EM  
LÍNGUA DE SINAIS**

Salvador  
2009

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**DESIRÉE DE VIT BEGROW**

**A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO  
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS:  
CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS EM  
LÍNGUA DE SINAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda  
Co-Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes O. Santos

Salvador  
2009

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

B417 Begrow, Desirée De Vit.

A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos :  
contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais / Desirée De  
Vit Begrow. – 2009.

370 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Co-Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes O. Santos.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, 2009.

1. Educação dos surdos. 2. Surdez. 3. Língua portuguesa. 4. Ensino de  
segunda língua. 5. Metalinguagem. 6. Língua Brasileira de Sinais. I.  
Miranda, Theresinha Guimarães. II. Santos, Edleise Mendes O. III.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.912 – 22.ed.

DESIRÉE DE VIT BEGROW

**A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA  
LÍNGUA PARA SURDOS:  
CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS EM LÍNGUA DE  
SINAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 02 de março de 2009.

**Banca Examinadora**

Edleise Mendes O. Santos – Co-Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas,  
São Paulo.  
Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras / UFBA

Elizabeth Reis Teixeira \_\_\_\_\_  
Doutora em Ph D em fonética e Linguística pela University of London, UL, Inglaterra.  
Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras / UFBA

Lícia Maria Freire Beltrão \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador.  
Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação / UFBA

Theresinha Guimarães Miranda – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, São Paulo.  
Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação / UFBA

Susana Couto Pimentel \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela FACED – Faculdade de Educação / UFBA  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / UFRB

A meus filhos, Pedrinho e Henrique, que  
desejo que encontrem também na  
realização dos sonhos, às vezes difíceis,  
uma forma de expressar amor.

A meus pais, por sempre acreditarem em  
mim e por terem me proporcionado a  
educação necessária para chegar até aqui.

Aos surdos e em especial a Edvan, pela  
doação incondicional de sua diferença,  
em prol do meu crescimento pessoal e  
profissional.

## AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem devo agradecer...

A meu esposo Félix, pela paciência e tolerância, compreendendo minha necessidade de isolamento para a produção desse trabalho e colaborando de forma fundamental na manutenção familiar.

À minha irmã Bianca, que generosamente e com muita paciência corrigiu meus equívocos com a língua portuguesa, tornando a leitura mais fácil e compreensível a todos.

À Márcia Lopes e Cybelle Ferreira, amigas na maior acepção da palavra, pois além do imprescindível apoio, me cederam suas casas como refúgio sossegado para a difícil tarefa de escrever essa tese.

À Professora Dra. Theresinha Miranda, minha orientadora, por ter aceitado a orientação desse trabalho e por suas colaborações, tendo sempre presente a educação como pano de fundo.

À Professora Dra. Edleise Mendes meu agradecimento muito especial, por, apesar de todos os problemas, ter aceitado assumir a co-orientação num dos momentos mais difíceis pelo qual passei. Agradeço especialmente, por ter acreditado em mim, no meu desejo e na minha intuição e, mais ainda, pelas importantes contribuições da linguística, tão necessárias nesse trabalho.

À Professora Dra. Maria Cecília de Moura, que, mesmo longe, sempre como boa amiga e incentivadora, ofereceu sua grande experiência como fonoaudióloga que atua com surdos, esclarecendo muitos aspectos a princípio difíceis para mim, através de um diálogo acolhedor e disposto a contribuir com meu desenvolvimento.

À Laura, minha colega fonoaudióloga, ex-aluna, por ter colaborado comigo, emprestando seus conhecimentos em língua de sinais, acompanhando toda a etapa dos atendimentos junto comigo e, muitas vezes, servindo como ouvido atento nas minhas reflexões e conclusões.

A Roberto, colega fonoaudiólogo, intérprete da língua de sinais, ex-aluno, que muitas vezes exerceu o papel oposto, esclarecendo minhas dúvidas sobre essa tão complexa língua.

Ao Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia, em especial as minhas colegas Silvia Ferrite, Ana Paula Corona, Célia Thomé e Ana Caline Nóbrega, por, desde minha entrada no curso, terem acreditado na minha proposta de trabalho, viabilizando uma nova ação fonoaudiológica aos futuros fonoaudiólogos, e aceitando o grande desafio junto comigo de nadar contra a corrente.

A Edvan, que hoje, mais que sujeito em uma pesquisa, é uma grande e surpreendente pessoa que me ajudou mais do que foi ajudado. Sua presença foi fundamental, pois se não fosse por ele, nada disso teria sido feito.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desse sonho.

E, finalmente, mas não em último lugar, a Deus, por ter me acompanhado nesses quatro anos através da fé, de Seu amor, de Seu amparo espiritual, fontes de força nos momentos em que pensei não ter mais onde buscá-las.



## APRENDERES DE LÍNGUAS

Sempre que há o ensinado  
 não necessariamente haverá o aprendido.  
     Quando aparecer o aprendido,  
         ele não forçosamente será  
         o produto do ensinado.  
     Mas esse mesmo aprendido  
         poderá, em alguma ocasião,  
         ser sim o resultado do ensinado.  
 Surge então nesse cenário  
 a Krasheniana questão  
     de que aprender não é coisa  
         de ser uma coisa só:  
         há o aprender aprendido e  
         o aprender adquirido.  
     O primeiro, consciente,  
         e amante de regras  
 que nos deixam sem prévio sinal.  
     O segundo, adquirido,  
     se instala em nós despercebido  
         e se revela depois  
         na fluência  
         e na longa e  
         sustentada competência.  
     Daí já pensarmos,  
     como que por providência,  
     que nosso ensino  
     pode ter só o aprender  
     ou chamar o adquirir.  
 Mas esperar não devemos  
     porque quando ensinamos  
     para um desses dons de aprender  
         aquilo que foi desejado  
         nem sempre será o alcançado.  
     E também quando ensinamos  
     sem saber nosso endereço poderemos,  
     (e também poderão os alunos),  
     alcançar qualquer dos dois.  
     Se temos um dia  
 de esconder nosso amor pela forma,  
     nosso ensino  
     (e materiais e teses)  
         poderão nos revelar,  
         embora aprendiz  
         possa nem perceber  
         qual dos dois aprenderes  
         ocorre dentro de si.  
 Muitas vezes dizemos

que “ensinamos assim”  
(e é assim que deveras nos sentimos)  
mas o que de fato ocorre  
e o que dele enfim resulta  
não é mesmo o que cremos,  
(e o que em verdade queremos),  
mas o que deveras fazemos.  
Nossa prática nos trai!  
Para que o aluno só possa ganhar  
terá de tornar-se no jogo  
nosso sócio e cúmplice leal.  
Seja lá o caso que for,  
mestre e aluno, igual,  
podem crescer  
na consciência e na ação,  
de tal forma  
(e de não menos sentido!)  
que eles possam ter, em parte,  
o controle dessa arte.

José Carlos Paes de Almeida Filho (2005)

BEGROW, Desirée De Vit. A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais. 2009. 368 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

## RESUMO

Sabendo que a educação de surdos e, mais especificamente, o ensino de língua portuguesa como segunda língua para eles tem sido uma das questões que mais inquietam os profissionais da área, este trabalho investiga o uso de estratégias metalinguísticas, pelos surdos, em língua de sinais, a fim de que sirva como fator facilitador na reflexão e aprendizagem da língua portuguesa em modalidade escrita como segunda língua. Uma vez que a língua de sinais é a primeira língua dos surdos, entende-se que eles também são capazes de tomá-la como base para fazer uso de estratégias metalinguísticas, assim como é observado com ouvintes, o que reflete domínio linguístico e contribui na aprendizagem da língua portuguesa em modalidade escrita como segunda língua. Assim, este trabalho busca identificar o uso de estratégias metalinguísticas em língua de sinais pelos surdos e como esse processo pode colaborar na aproximação com a segunda língua. Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma investigação de tipo qualitativo através de estudo de caso com um surdo adulto, fluente em língua de sinais, e que, apesar de cursar a 5ª série do Ensino Fundamental, não fazia uso da língua portuguesa de forma eficiente. Foram realizados atendimentos fonoaudiológicos semanais pelo período de um ano, em sessões individuais de 60 minutos. Nesses atendimentos, a língua de sinais foi a língua de instrução, e foram oferecidas atividades nas quais se estimulou o uso de metalinguagem, em primeiro lugar para promover a consciência da própria língua de sinais ou L1 e, em seguida, para estimular a análise da língua portuguesa ou L2, de forma contrastiva com L1. Todos os atendimentos foram filmados e depois transcritos. Os dados gerados nos atendimentos foram analisados a partir de análise interpretativa, o que permitiu entender o processo e a verificação do uso de estratégias metalinguísticas pelo surdo. Como resultado desse processo, verificou-se que efetivamente é possível estimular o uso de estratégias metalinguísticas em LS nos surdos, promovendo a conscientização dessa língua como L1 e valorizando, dessa forma, o próprio sujeito surdo, de modo a contribuir na construção subjetiva do sujeito linguístico como usuário de uma língua com igual status das línguas orais. Além disso, foi possível perceber o uso de estratégias metalinguísticas de quatro tipos: Tipo 1 - MT 1 (LS → LS), Tipo 2 - MT 2 (LS → L1), Tipo 3 - MT 3 (LS → LP) e Tipo 4 - MT 4 (LP → LP). Essas estratégias metalinguísticas utilizadas facilitaram a aproximação do sujeito à língua-alvo, no caso a língua portuguesa em modalidade escrita. Apesar de não fazer parte dos objetivos deste trabalho que o sujeito dominasse a língua portuguesa escrita, observou-se sua ampliação lexical nesse idioma, maior domínio da modalidade escrita e percepção de seus diferentes usos na sociedade letrada. Verificou-se a valorização dos atendimentos fonoaudiológicos por parte do sujeito, por perceber que as atividades propostas facilitaram seu contato com a língua-alvo, além de estimulá-lo a usá-la em seu dia a dia.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos. Surdez. Língua Portuguesa. Ensino de segunda língua. Metalinguagem. Língua Brasileira de Sinais.

BEGROW, Desirée De Vit. Learning Portuguese as a second language to deaf: contribution of metalinguistic strategies in Sign Language. 2009. 368 f.. Thesis (Doctor Degree in Education) – Education College, Federal University of Bahia, Brazil, 2009.

## ABSTRACT

The education of deaf and more specifically the teaching of Portuguese as a second language to deaf is one of the most complicate questions to the professionals of the area. That is why this work investigates the use of metalinguistic strategies by the deaf, in Sign Language, as an easier element to the reflection and learning of written Portuguese as a second language. Sign Language is the first language of the deaf and it is possible to think that through it the deaf can use metalinguistic strategies, as it happens with listeners, based on the first language, and reflects on the linguistic domain and contribute to the learning of Portuguese as a second language. So, this work wants to identify the use of metalinguistic strategies in Sign Language, and how this process can collaborate to the learning process of a second language. To attain these goals, a qualitative investigation was done through the evaluation of the case with an adult deaf, fluent in Sign Language and studying at the 5<sup>th</sup> grade, Fundamental School, but not using Portuguese appropriately in an efficient way. Every week, for one year, the patient attended Speech and Language Therapy, in individual sessions of 60 minutes. In these sessions, the instruction language was Sign Language and the patient had contact with activities that stimulate the use of metalinguistic, first to promote the conscience of the Sign Language or L1 and after to stimulate the analysis of Portuguese or L2, by comparing them. All sessions were recorded and transcribed. After that, data was analyzed based on interpretative analyses to understand the process and to verify the use of metalinguistic strategies by the deaf. As a result of this process, I realized that it is possible to stimulate metalinguistic strategies in deaf people, promoting this language as a mother tongue and valuing the deaf, it contributes to the subjective construction of the linguistic person as an user of the language considered as equal status as oral languages. More than that, it was possible to realize the use of four kinds of metalinguistic strategies: 1 – MT 1 (SL → SL), 2 – MT 2 (SL → L1), 3 – MT 3 (SL → PL) and 4 – MT 4 ( PL → PL). Those strategies helped then approach to the target language, in this case, written Portuguese. Despite not being part of the objectives of this work the grasp of written Portuguese by the deaf person, it was possible to observe the increasing of lexicon in this language, a larger domain of writing and perception of different uses of Portuguese in the literary society. Another aspect was the valorization of Speech and Language Therapy by the deaf person once that he realized that the activities had made easier his contact with the target language and had stimulated him to use it every day.

Key-words: Deaf education. Deaf. Portuguese Language. Teaching a Second Language. Metalanguage. Brazilian Sign Language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	1	Configurações de Mão.....	70
Quadro	2	Quadro representativo das ENM na LIBRAS.....	72
Figura	1	Cartões com as Configurações de Mão.....	139
Figura	2	Alfabeto em LP.....	140
Figura	3	Alfabeto Datilológico.....	140
Figura	4	Desenhos representativos dos sinais da LIBRAS.....	141
Figura	5	Desenhos.....	142
Figura	6	Figuras e frases.....	142
Figura	7	Palavra construída com alfabeto datilológico.....	143
Figura	8	Sílabas.....	143
Figura	9	Palavras em LP.....	144
Figura	10	Diferentes formas de expressão da linguagem: logomarcas, alfabeto datilológico, desenho representativo da LS, palavras em LP.....	145
Figura	11	Avaliação da escrita espontânea.....	157
Figura	12	Avaliação da escrita de palavras evocadas por desenhos.....	159
Figura	13	Avaliação da escrita do alfabeto em LP.....	160
Figura	14	Avaliação da escrita por extenso de números.....	161
Figura	15	Gravura para eliciar narrativa em LS.....	165
Figura	16	Desenho expressando o significado de palavras escritas em LP.....	192
Figura	17	Escrita espontânea (29 nov 2007).....	193
Figura	18	Escrita espontânea (24 jan 2008).....	194
Figura	19	Escrita espontânea (03 jul 2008).....	194
Figura	20	Escrita espontânea (07 ago 2008).....	195
Figura	21	Escrita de frases (09 abr 2008).....	199
Figura	22	Desenhos representativos da LIBRAS para o item lexical BANCO.....	224
Figura	23	Desenhos representativos da LIBRAS para o item lexical CADEIRA.....	224
Figura	24	Cruzadinha.....	225
Figura	25	Bilhete.....	239
Figura	26	Escrita espontânea (07 ago 2008).....	242
Figura	27	Identificação de diferentes formas de expressão comunicativa em LP...	254

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ASL	American Sign Language
CAT	Categoria
CEDAF	Centro Docente Assistencial de Fonoaudiologia
CL	Classificador
CM	Configuração de Mão
ENM	Expressões Não-Manuais
L	Localização
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
M	Movimento
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT 1	Estratégia Metalinguística de Tipo 1
MT 2	Estratégia Metalinguística de Tipo 2
MT 3	Estratégia Metalinguística de Tipo 3
MT 4	Estratégia Metalinguística de Tipo 4
NM	Aspectos Não-Manuais
OMS	Organização Mundial de Saúde
OR	Orientação da Mão

PA Ponto de Articulação  
UFBA Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>OS CAMINHOS QUE LEVAM À CONCRETIZAÇÃO DE UMA IDEIA...</b>	<b>17</b>
1.1	JUSTIFICANDO A IDEIA.....	17
1.2	PERGUNTAS A RESPONDER.....	24
1.3	OBJETIVOS .....	26
<b>1.3.1</b>	<b>Objetivo geral .....</b>	<b>26</b>
<b>1.3.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>26</b>
1.4	COMO A IDEIA ESTÁ EXPOSTA.....	26
<b>2</b>	<b>SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS.....</b>	<b>31</b>
2.1	UM BREVE PASSEIO PELO TEMPO.....	31
2.2	CULTURA E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO SER SURDO.....	40
2.3	IDENTIDADE E O SUJEITO CULTURAL.....	45
<b>3</b>	<b>LINGUAGEM.....</b>	<b>48</b>
3.1	LINGUAGEM E O SUJEITO LINGUÍSTICO.....	48
3.2	COMEÇANDO A FALAR SOBRE A LINGUAGEM.....	50
3.3	A LÍNGUA COMO O LUGAR DA CULTURA E DA IDENTIDADE.....	58
3.4	A LÍNGUA E A LINGUAGEM PARA OS SURDOS.....	60
3.5	UM POUCO SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS.....	66
<b>3.5.1</b>	<b>Língua de Sinais – Compreendendo alguns aspectos linguísticos.....</b>	<b>67</b>
<b>4</b>	<b>METALINGUAGEM.....</b>	<b>77</b>
4.1	A LINGUAGEM E A METALINGUAGEM OU O QUE SE FAZ COM A LINGUAGEM.....	77
4.2	A METALINGUAGEM E A SURDEZ.....	89
<b>5</b>	<b>LINGUAGEM ESCRITA E LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA.....</b>	<b>101</b>
5.1	A LINGUAGEM ESCRITA.....	101
5.2	O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2.....	119
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA OU COMO A IDEIA SE ESTRUTUROU.....</b>	<b>128</b>
6.1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	129
6.2	PROCEDIMENTOS.....	135
6.3	SUJEITO.....	150
6.4	CENÁRIO.....	153
<b>7</b>	<b>ANALISANDO DESCRITIVAMENTE A IDEIA.....</b>	<b>155</b>
7.1	O CASO – A IDEIA PERSONIFICADA.....	155
<b>7.1.1</b>	<b>Perfil e caracterização inicial do sujeito – Edvan.....</b>	<b>156</b>
<b>7.1.1.1</b>	<b>Escrita espontânea a partir da consigna: “Escreva sobre sua escola e professora”.....</b>	<b>157</b>
<b>7.1.1.2</b>	<b>Escrita espontânea evocada por desenhos.....</b>	<b>158</b>
<b>7.1.1.3</b>	<b>Conhecimento do alfabeto em língua portuguesa.....</b>	<b>159</b>
<b>7.1.1.4</b>	<b>Escrita por extenso de números.....</b>	<b>160</b>
<b>7.1.1.5</b>	<b>Leitura de um texto.....</b>	<b>161</b>
<b>7.1.1.6</b>	<b>Responder questionário com perguntas pessoais informativas.....</b>	<b>162</b>



7.1.1.7	Relato de episódio de sua história pessoal redigida por um escriba.....	163
7.1.1.8	Narrativa em LS a partir do estímulo pictórico em que novamente foi redigido por um escriba.....	165
7.2	A INTERVENÇÃO – A IDEIA SENDO COLOCADA EM PRÁTICA.....	166
7.3	A ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES.....	168
7.3.1	<b>Categorias de Análise.....</b>	<b>170</b>
7.4	AS ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS VISTAS ATRAVÉS DAS CATEGORIAS.....	171
7.4.1	Insumos fornecidos.....	172
7.4.2	Produção.....	186
7.4.3	Estratégias metalinguísticas.....	201
7.4.3.1	Estratégias metalinguísticas de tipo 1 (MT 1) – LS para compreender e refletir a LS (LS – LS).....	206
7.4.3.2	Estratégias metalinguísticas de tipo 2 (MT 2) – Desenvolvimento de proficiência da língua como “falante” da L1 (LS – L1).....	210
7.4.3.3	Estratégias metalinguísticas de tipo 3 (MT 3) – O uso da LS para refletir sobre a LP (LS – L2).....	218
7.4.3.4	Estratégias metalinguísticas de tipo 4 (MT 4) – Estratégias para refletir a LP (LP - LP).....	231
7.4.4	Interação.....	245
7.4.5	Atitude de valoração e reconhecimento da L1 e a relação da L1 com a L2.....	251
7.5	EM SUMA.....	262
8	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>265</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>278</b>
	<b>ANEXO.....</b>	<b>290</b>
	ANEXO A – Avaliação audiológica do sujeito da investigação.....	291
	ANEXO B – Texto para leitura: “A dança da primavera”.....	292
	ANEXO C – Produções escritas do sujeito.....	293
	ANEXO D – Mensagens de textos enviadas por celular.....	311
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>313</b>
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	314
	APÊNDICE B – Atividades.....	316
	APÊNDICE C – Sujeitos.....	328
	APÊNDICE D – Questionário.....	332
	APÊNDICE E – Atendimentos.....	333
	APÊNDICE F – Recorte do Diário de Registro da evolução pela estimulação da metalinguagem em LS – Edvan.....	345
	APÊNDICE G – Recorte da transcrição dos vídeos das intervenções.....	356

## 1 OS CAMINHOS QUE LEVAM À CONCRETIZAÇÃO DE UMA IDEIA

Trabalhar com surdos permite perceber a difícil situação social e educacional que a grande maioria deles vivencia, especialmente pela diferença linguística, ao mesmo tempo em que chamam a atenção as peculiaridades que envolvem a educação dessas pessoas, não apenas no que diz respeito à língua, mas também à forma de participação e percepção do mundo que as cerca.

Dessa forma, o trabalho com essa população implica em pensar sobre cultura, identidade, língua e educação, e não em deficiência ou nas implicações limitadoras da perda auditiva. Isso faz saber que é impossível querer estudar a surdez sem refletir sobre todos esses conceitos e sobre os significados que, na prática, sustentam, fazem emergir e justificam um repensar constante desse fazer, seja no aspecto educacional, social ou psicológico.

### 1.1 JUSTIFICANDO A IDEIA

Entendo que ser surdo significa participar do mundo de uma forma diferente do que ocorre com os ouvintes e que caracteriza seu contato com o exterior. Esse mundo do surdo se baseia prioritariamente em ver (literalmente) ao invés de ouvir, consistindo nesse aspecto a grande diferença entre ser surdo e ser ouvinte, pois a pessoa surda se caracteriza pela experiência visual, o que, necessariamente, deposita na visão a possibilidade mais forte, contundente e eficaz de conhecer e de interagir com o que e com quem está ao seu redor.

Ser surdo, a partir dessa visão, significa então não apenas não ouvir (o que é fato, já que existe uma perda auditiva), mas significa, sobretudo, não utilizar uma modalidade oral-auditiva para se comunicar. Assim, para o surdo usuário de uma língua de sinais, a comunicação ocorre baseada na experiência visual, por meio de sinais significativos que compõem uma estrutura linguística própria, independente da estrutura das línguas orais. Tal possibilidade, baseada na experiência visual, significa que o surdo, mesmo vivendo em uma

sociedade ouvinte, se expressa através da língua de sinais, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sem que com isso se desconsidere a possibilidade de pertencimento a uma cultura ouvinte maior (essa palavra aqui usada não no sentido qualitativo, mas satisfazendo a intenção de demonstrar generalização de uma característica peculiar à maior parte da população) e, por isso, o sistema educativo necessita repensar suas práticas.

Para uma criança surda, o adequado é que mantenha contato o mais precocemente possível com a língua de sinais, sendo essa considerada a modalidade mais adequada para configurar-se como a primeira língua do surdo para que tenha acesso aos conceitos e informações gerais do mundo que a cerca (SKLIAR, 1997a; QUADROS, 1997a; SÁ, 1999; FELIPE, 1992; LOPES, 1997). Tal língua, em modalidade viso-espacial, difere da modalidade usada na língua oral, que necessita do canal auditivo para desenvolver-se, configurando, dessa forma, uma língua estrangeira para os surdos. Assim, é necessário que as crianças mantenham contato, desde muito cedo, com surdos adultos e linguisticamente proficientes, para que possam adquirir a língua de forma espontânea e completa.

Apesar desse esclarecimento, observa-se em situações escolares uma grande dificuldade vivenciada pelos surdos e pelos ouvintes. No caso dos surdos, as dificuldades concentram-se nas possibilidades de desenvolver-se educacionalmente e, assim, ter condições de usufruir dos direitos e privilégios de uma sociedade letrada em função de uma pedagogia nem sempre adequada e adaptada às suas necessidades. Quanto aos ouvintes, mais diretamente relacionado aos professores, as dificuldades estão no entendimento sobre a adequação de estratégias que, efetivamente, promovam o desenvolvimento, em igualdade de condições aos alunos surdos, tal qual é oferecido aos alunos ouvintes. Ou seja, os professores precisam entender como os alunos surdos aprendem e quais as melhores estratégias para que esse aprendizado ocorra. Igualdade de condições, então, nesse caso, refere-se às possibilidades e ofertas iguais de estímulos, escolas e situações educativas adequadas para, por consequência, facilitar o acesso ao mercado de trabalho posteriormente. Isso significa que adequar ações para os alunos surdos não implica, necessariamente, em pensar apenas no tipo de escola – regular ou especial – mas, mais que isso, é pensar qual a escola onde esse aluno pode ser mais beneficiado, porque levar as crianças surdas para uma escola regular apenas por questões de socialização não justifica os prejuízos que podem advir pela falta de ações específicas para esses alunos. Acredito que a função da escola seja ampla, pensando no caráter social, pessoal e cognitivo dos alunos, de forma a que formalizem suas aprendizagens e se consolidem em vistas do desenvolvimento integral e contínuo da pessoa.

A partir de então, o questionamento que vem sustentar este trabalho é com relação à situação do surdo no período inicial de construção da expressão escrita em língua portuguesa. Interesso-me por este aspecto do processo por perceber, através de minha prática e no contato com surdos em diferentes períodos de vida educacional, crianças, jovens e adultos, que, em sua maioria, não encontram situação adequada de ensino e aprendizagem nos bancos escolares: principalmente frente ao grande desafio que é o uso de uma modalidade linguística diferente da usada na escola e na comunidade em geral. Assim, observa-se que grande parte das crianças surdas usa a língua de sinais (LS) para se expressar, mas, na escola, todos os conteúdos e relações comunicativas ocorrem em outra língua, diferente da sua, o que fatalmente gera o fracasso escolar, a evasão e a realidade que, apesar de tantos esforços, ainda encontramos os surdos sem domínio da língua portuguesa (LP), sem usá-la de forma funcional em virtude de essa ser oferecida, geralmente, com estratégias de ensino de língua materna, assim como é oferecida aos alunos ouvintes.

Nesse sentido, não é necessário argumentar que na comunidade ouvinte o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança se dá de forma natural e espontânea, sem que esta ou os que a rodeiam precisem utilizar-se de meios artificiais de ensino da língua. Da mesma forma, quando é inserida no contexto escolar, a criança ouvinte, em seu processo de aprendizagem da linguagem escrita, também não encontra barreiras linguísticas, ocorrendo o processo, geralmente, sem problemas até a criança usar a escrita e compartilhá-la na sociedade.

O mesmo não ocorre com o surdo, que, em virtude da privação sensorial do sentido da audição, não recebe as informações linguísticas da mesma forma que os ouvintes e isto implica, portanto, que necessita do canal visual para garantir seu acesso à linguagem, promover desenvolvimento cognitivo e a eficiência da comunicação. Assim, a LS pode ser considerada como a língua que o surdo adquire mais facilmente, a única que pode ocorrer naturalmente no contato com usuários competentes dessa modalidade linguística, a partir do entendimento de que a aquisição de linguagem se dá em interação com outros usuários da língua. Portanto, nesses casos, o desenvolvimento da linguagem e a escolarização assumem perspectivas diferentes das dos ouvintes, baseadas em estímulos visuais, não-auditivos e exigindo estratégias pedagógicas específicas para seu desenvolvimento, em virtude da modalidade linguística envolvida e das peculiaridades de aprendizagem dos surdos.

Atualmente, o processo educacional para a criança surda ainda está muito relacionado ao processo de inclusão na escola regular, impulsionado por determinações legais, por

desconhecimento da parte dos familiares sobre as dificuldades a serem enfrentadas nessa modalidade escolar ou, ainda, por questões ideológicas dos profissionais envolvidos no processo, desde o diagnóstico até os encaminhamentos posteriores no dia a dia da criança. É possível constatar que, na escola regular que atualmente temos, as crianças surdas permanecem “analfabetas”, isso quando não evadem do ambiente escolar por desânimo, cansaço, sensação de inadequação, etc.. Por esse motivo, questiono a forma de ensino oferecido aos alunos surdos que, mesmo quando trazem a LS para a sala de aula, o ensino propriamente dito ainda não prevê a especificidade desse aluno. E assim se perpetua o lugar de surdo – deficiente, à margem da sociedade.

Essa discussão é também apresentada por Karnopp e Pereira (2004) que afirmam que, mesmo tendo avanços nas pesquisas sobre a educação de surdos e sobre suas possibilidades de atribuírem sentido na leitura e na escrita, a escola não os vê como capazes de linguagem – mas “deficientes linguisticamente”. Assim, acrescentam:

As práticas pedagógicas pouco exploram a capacidade linguística do aluno surdo, pressupondo ser ele uma tabula rasa, um estranho em relação ao português, alguém que precisa e depende integralmente do professor, do ouvinte para extrair o significado de um texto. A aprendizagem da leitura e escrita é vista não como um processo ativo, mas meramente receptivo, de dependência do outro. Neste sentido, observamos, constantemente, adaptações de textos originais por parte do professor antes de fornecê-lo ao aluno ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos. (KARNOPP e PEREIRA, 2004, p. 37)

Contextualizando a análise do aluno surdo, a partir da escola regular, ratifico minha percepção, de forma mais ampla, que o problema educacional atual desse aluno não reside apenas na barreira imposta pela língua e presente no ambiente educacional inclusivo (dos dois lados: do surdo para com a comunidade onde está inserido e desta para com o surdo), mas também na falta de estratégias pedagógicas que podem, através da mediação pela LS, capacitá-lo para a alfabetização (pensando como uma etapa no processo de letramento). Na maioria das vezes, a escola utiliza os mesmos métodos e estratégias, tanto para um aluno ouvinte, como para um surdo, esquecendo-se de que a escrita configura-se como o registro gráfico de uma língua considerada estrangeira para o surdo, uma língua de difícil legibilidade, muitas vezes sem sentido e incompreensível, e que não representa graficamente sua própria língua, a língua de sinais.

Ou seja, acredito que a falta do uso da LS como língua de instrução no ambiente escolar é um problema a ser superado, porém não é o único e também não pode ser visto como se

todas as dificuldades dos surdos no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita se resumissem a esse fator, importante, porém não único.

Mesmo tendo essa compreensão, é necessário perceber, também, que a LS não é um instrumento ou meio de tradução no ambiente escolar da língua portuguesa para a língua de sinais, de forma que isso bastaria ao professor para ensinar o surdo a ler e escrever (GESUELI, 2004, p. 48), mas é a própria língua que sustenta esse sujeito linguístico<sup>1</sup> que tem contato através do canal visual com o mundo. Assim, além da necessidade do uso da LS na sala de aula, também é necessário criar estratégias específicas, que sejam significativas, e que permitam aos surdos compreender a nova língua – LP – através da sua primeira língua natural, a que lhe proporciona a verdadeira função comunicativa, uma vez que a entende e pode utilizar-se dela de forma eficaz. Para tanto, é fundamental entender a necessidade de utilizar a LS como língua de instrução, ou seja, a língua pela qual todos os conteúdos são transmitidos e por meio da qual ele, aluno surdo, pode chegar à compreensão do significado da LP.

Ressalto, nesse sentido, que a LP no ambiente escolar regular é tratada como língua nativa, pois o é para todas as crianças que frequentam esse espaço escolar. Encarando dessa forma a língua usada em sala de aula para a comunicação e como estudo, compreende-se que a metodologia utilizada pelos professores é adequada para a maioria dos alunos, mas não para a minoria surda, já que a língua não é falada por eles, embora sejam brasileiros e residam neste país, pois não compartilham dos seus significados, transmitidos discursivamente e em situação interativa com outros usuários.

Ou seja, todo o processo educacional tem a língua como um dos princípios elementares, e que, no caso dos surdos, como usam uma língua diferente da usada pelos ouvintes, considera-se como estrangeira, dentro de um contexto de uso e ensino da língua nativa oficial do país.

Dessa forma, é possível compreender que para o surdo usar a LP (no caso dos surdos brasileiros), esta equivale ao aprendizado de uma segunda língua (L2), por tratar-se de uma língua que não é a sua, mas é a oficial do país em que vive, e por receber influência da cultura e da sociedade onde esta língua é usada.

Refere-se à língua estrangeira quando é ensinada em países ou em situações em que essa não é materna ou oficial, e chamamos de segunda língua aquela nas situações em que a língua

---

<sup>1</sup> Por sujeito linguístico entendo a pessoa que faz uso da linguagem de forma competente e reflexiva.

estrangeira é ensinada dentro do país em que ela é oficial/nacional. Por isso, quando nos referimos aos surdos brasileiros, que usam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sua primeira língua, a língua portuguesa caracteriza-se como sua L2.

Assim, nesse processo de aprendizagem deve ocorrer comparação entre as duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa – pois a primeira não pode ser grafada com letras e também devido à estrutura linear que caracteriza diversas línguas orais, mas serve como base para refletir e analisar a segunda. Se este processo não acontece espontaneamente, deve ser estimulado a que ocorra.

Analisar a língua a partir dela mesma ou a partir de outra demonstra uma habilidade que, a princípio, é tardiamente adquirida por qualquer criança, mas que pode manter, em maior ou menor grau, relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com alguns autores, dentre eles Zanini (1986). Tal processo se denomina **análise metalinguística**. De acordo com esta mesma autora, as crianças ouvintes, a partir dos sete anos de idade, já apresentam comportamentos que demonstram que são capazes de utilizar essas estratégias, tanto para o processo educacional quanto em seu desenvolvimento linguístico natural como um todo.

A habilidade de análise metalinguística implica na possibilidade de analisar a língua através da própria língua, ou seja, de acordo com Lyons (1987), podemos usar qualquer língua para falar dela mesma ou de outra, desde que ela tenha o vocabulário necessário. Porém, pouco se sabe sobre a habilidade de análise metalinguística das crianças surdas que utilizam a LS para compreender a LP. Portanto, é necessário tomar conceitos aplicados à metalinguagem para falantes e refletir sobre eles para então adequá-los aos surdos. Um desses conceitos também é oferecido por Kato e Moreira (1997, p. 27), que afirmam que consciência metalinguística é a “capacidade de refletir sobre a linguagem e se dá em vários níveis: consciência fonêmica (fonológica); consciência da palavra; consciência da forma e consciência pragmática”, isso referido à metalinguagem pensada para ouvintes e falantes.

As reflexões acerca desse tema, metalinguagem e as contribuições para a aprendizagem da escrita, levam a crer que o professor deverá intervir no processo de aprendizagem do aluno surdo, possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que progressivamente esse aluno vai criando no contato com a LP a partir dos conhecimentos já existentes em sua primeira língua, a LS. Portanto, reside aí a importância dessa pesquisa, que busca contribuir com os estudos sobre o processo de aprendizagem de leitura e de escrita do surdo, especialmente quando se

entende que dominar a modalidade escrita de uma língua fornece novos horizontes ao sujeito além de introduzi-lo como cidadão numa comunidade imersa no código escrito.

Então, dominar a leitura e a escrita confere um status social e político à pessoa surda que passa a ter prestígio e permissão para estar e participar ativamente da sociedade. (POERSCH, 1986) No caso específico dos surdos, a possibilidade do uso da escrita como forma de comunicação abre um caminho de acesso e “pertencimento” à sociedade majoritária, o que, em grande parte, rompe estigmas com relação à deficiência e potencializa o sujeito.

Esta investigação também pretende contribuir para a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem da escrita em LP pelo surdo, a partir do entendimento de que estratégias metalinguísticas na primeira língua (L1) podem auxiliar a compreensão da aprendizagem da segunda. Acredito que o domínio de uma L1 e o conhecimento profundo que um usuário competente deve ter dessa contribuem no processo de aprendizagem de uma L2. Esse é um processo que ocorre naturalmente com qualquer aprendiz de uma segunda língua e que acredito também ocorrer com os surdos que adquiriram a LS como L1, quando aprendem a LP. Contudo, ainda se percebe que, mesmo em situações em que é usada a LS com o surdo, geralmente este aluno não é valorizado como usuário competente de sua L1 para, a partir desta, ser estimulado a refletir sobre a segunda. O que também leva a pensar sobre como esta língua é vista pela comunidade ouvinte, que, obviamente, se refletirá também no surdo e na visão que terá de sua própria língua e da língua usada pelos ouvintes-falantes.

Assim, pretendo, nesta investigação, junto a um surdo adulto, verificar como as estratégias metalinguísticas podem favorecer uma melhor aprendizagem da L2. Acredito também que esse conhecimento poderá suscitar novas pesquisas tanto no campo fonoaudiológico quanto no educacional, tomando por base o referencial teórico sobre o bilinguismo, pois é a partir dessa referência que se entende o ensino da L2 para surdos. Além disso, entendo que o conhecimento sobre as estratégias metalinguísticas em LS pode promover melhor aproveitamento escolar aos surdos e fornecer ao professor elementos que poderão ser utilizados para favorecer ao seu aluno surdo desenvolvimento pleno na difícil tarefa de aprendizagem da linguagem escrita.

Assim, acredito que esta apropriação será favorecida quando o surdo for capaz de, a partir da LS, realizar análise da LP utilizando-se da função metalinguística em sua L1, para que possa compreender e desenvolver estratégias para domínio da escrita da língua portuguesa.



Dessa forma, por análise metalinguística entendo como o uso que a criança faz da linguagem, tanto para compreender e produzir ideias, quanto para refletir sobre ela como objeto, tornando-se centro de pensamento e manipulação. (KATO; MOREIRA, 1997)

À medida que vou analisando os aspectos que envolvem a temática da investigação, compreendo que a escola, em geral, não está suficientemente preparada para o desafio de promover situações e atividades que estimulem a análise metalinguística por parte do aprendiz da linguagem escrita. Esse entendimento se dá por constatar que ainda não é comum encontrar profissionais suficientemente habilitados para atuar com alunos que demandam uma atuação pedagógica tão diversa e um olhar especial para a língua, como acontece no caso dos surdos. Os professores também não são estimulados quanto à linguagem de seus alunos e, mais especificamente, quanto à função da metalinguagem para o desenvolvimento da L1 e da L2. Pontuo esse aspecto porque acredito que o processo de análise metalinguística pode colaborar no aprendizado da escrita de qualquer criança ouvinte, sendo, por vezes, estimulado no próprio ambiente escolar e, outras vezes, é recurso utilizado pela mesma de forma natural. Então, por que também não pode acontecer isso com o surdo usuário da LS, já que essa também é uma língua e permite tal análise?

Em verdade, o que ocorre é que toda a situação escolar já é pensada, conforme já mencionado, para o estímulo à língua nativa – LP para os ouvintes nascidos no Brasil – o que, por si só, estimula a análise e reflexão da língua sem que sejam necessários estímulos adicionais. Ou mesmo nas atividades cotidianas, quando já se incentiva nos alunos esse processo reflexivo por estarem baseadas principalmente na oralidade e na análise constante do material “falado” e “escrito”, o que não acontece no que diz respeito aos surdos. Portanto, é importante fornecer ao aluno surdo um ambiente linguístico adequado e situações de reflexão sobre as línguas para que se desenvolva por meio da ação mediadora da linguagem oferecida pelos professores, assim como qualquer outra criança ouvinte.

## 1.2 PERGUNTAS A RESPONDER

Como pode ser observado no que já apresentei até aqui nessa investigação, sempre que se pretende realizar uma pesquisa, esta é baseada ou motivada por uma ideia, em algo que mobiliza o pesquisador e que o faz colocar-se em uma busca. Portanto, para que essa ideia saia do plano do “ideário”, antes de ser colocada em ação, muitas perguntas são levantadas, perguntas que provocam respostas, algumas realizáveis, outras não, outras ainda já respondidas e outras tantas que vão surgindo pelo caminho. Contudo, são essas perguntas que nortearão o percurso do pesquisador.

Neste momento, então, independentemente da obrigação de que todas as perguntas que levanto sobre a temática da pesquisa tenham uma resposta, preocupei-me em ordená-las, de forma a efetivamente prestarem-se a organizar, do ponto de vista da ação que será realizada, o lugar onde pretendo chegar. O que constatei a princípio é que a pergunta de pesquisa resume em si mais do que sua importância científica, mas expõe questionamentos advindos da minha própria prática clínica fonoaudiológica, a qual apontou, nos anos de experiência com surdos, a estimulação metalinguística na LS como um caminho viável, porém, até aqui, ainda não testada quanto a sua eficácia ou verdadeira viabilidade. Dessa forma, oriento este trabalho através da seguinte questão geral:

“De que modo as estratégias metalinguísticas em LS contribuem para a aprendizagem da LP escrita?”

De forma ampla, esta pergunta me levou a outras que orientam a uma melhor e mais completa explicação, a fim de obter resolução para a temática aqui apresentada. São elas:

1. De que modo os surdos realizam metalinguagem em LS?
2. As estratégias metalinguísticas em LS usadas pelos surdos facilitam seu contato e reflexões sobre a LP escrita?
3. Que tipo de ações são relevantes no estímulo às estratégias metalinguísticas em LS para os surdos?
4. Como os sujeitos surdos reagem frente ao estímulo dessas estratégias?

Com a explicitação dos questionamentos que me fizeram desenvolver este trabalho, posso então apresentar os objetivos que orientaram os procedimentos metodológicos para responder as questões levantadas.

### 1.3 OBJETIVOS

Os objetivos aqui elencados foram esboçados de forma a nortear a direção pretendida na realização desta pesquisa, orientando os caminhos que possam explicar as inquietações iniciais.

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Identificar as contribuições das estratégias metalinguísticas em língua de sinais no aprendizado da língua portuguesa como L2 para as pessoas surdas.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

1. Identificar o uso de estratégias metalinguísticas em LS pelo surdo.
2. Descrever as estratégias metalinguísticas em LS usadas pelo surdo.
3. Verificar como o surdo analisa ou se aproxima da LP a partir do estímulo às estratégias metalinguísticas em LS.
4. Identificar os tipos de ações mais relevantes para contribuir na estimulação da metalinguagem em LS com surdos.

### 1.4 COMO A IDEIA ESTÁ EXPOSTA

A ideia a que faço menção desde o início desse capítulo diz respeito à intenção de comprovar, descrever e demonstrar a pertinência de estimular a consciência metalinguística em LS de sujeitos surdos de forma a aproximá-lo da aprendizagem da LP como sua L2. Essa

ideia surgiu de minha experiência clínica com surdos e, aqui, pretendo apresentá-la à comunidade de forma a ser também analisada quanto a seu valor e pertinência na área de educação de surdos. De certa forma, o que tomo como ideia já foi expresso por outros autores mencionados no transcorrer desse estudo, porém minha intenção foi dar uma forma mais precisa ao que tem sido levantado e acalentado por mim há bastante tempo.

Assim, no Capítulo 1, faço a apresentação de todo o trabalho, expondo brevemente a estrutura desenvolvida ao longo do estudo. Apresento, também, as perguntas da investigação e os objetivos gerais e específicos. Esse é o capítulo em que toda a ideia a ser desenvolvida e comprovada é apresentada, bem como os fundamentos que subsidiaram e sustentaram teoricamente a ação objetivada.

A fim de contextualizar a população, nesse caso representado por um único sujeito que compõe a investigação, apresento, no Capítulo 2, Surdez e Educação de Surdos, um breve relato histórico e pontual sobre a realidade da educação desses sujeitos, não apenas no Brasil, mas, de certa forma, como são vistos no mundo. Nesse capítulo, faço a exposição e analiso o significado social da surdez, questionando as diferentes visões sobre os sujeitos surdos e como essas influem no desenvolvimento de um trabalho produtor em seu processo de construção pessoal, educacional e social. Apresento também conceito de surdez a partir de cada uma das diferentes visões e abordagens de trabalho, o que suscita a necessidade de discutir, mesmo que brevemente, cultura e identidade, conceitos esses bastante relacionados à população em estudo e especialmente pelo vínculo com as questões pertinentes à linguagem e à modalidade linguística usada por essa comunidade. As reflexões apresentadas no capítulo tomam como referência os estudos culturais sobre a surdez, que contextualizam o sujeito surdo no mundo como diferente, e não pelo estigma da deficiência. É importante a análise do sujeito surdo a partir desse paradigma, pois o insere na comunidade surda e propicia a compreensão sobre a necessidade da identificação com seus iguais, uma vez que denota sua ação na sociedade em busca de reconhecimento e espaço, como forma de firmar-se como sujeito.

A partir desses estudos, compreende-se relevante a língua de sinais e uma educação adequada às suas particularidades, tendo essa como língua de instrução na escola, de forma a instrumentalizar educacionalmente os surdos para enfrentarem os desafios cotidianos como qualquer outra pessoa culta. É certo que falar sobre a surdez em si e os estudos culturais rendem mais que um capítulo, ou melhor, prestam-se esses temas mesmos a uma tese completa, mesmo que muito já se tenha dito a esse respeito, porém, como não se caracterizam

como objetivos nesse estudo, tratei de expô-los, de forma breve, apenas na intenção de contextualizar o lugar de onde falo sobre a surdez, sobre quem falo e para quem falo.

Em seguida, no Capítulo 3, insiro o tema Linguagem. Penso que o sujeito, surdo ou ouvinte, o é pela linguagem e na linguagem, e isso nos faz diferentes, nos marca ou somos marcados por ela. Tendo esse pensamento como pano de fundo, apresento nesse capítulo minhas concepções teóricas sobre a linguagem, tomando como base a corrente sócio-histórico cultural para entender o lugar do sujeito na sociedade. Além disso, no caso específico do surdo, chamo atenção para a importância do Bilinguismo, que, como o próprio nome já diz, defende que o surdo deve ter duas línguas, a LS, língua que adquire de forma natural em contato com o adulto fluente e que serve como via de identificação com seus iguais, e a LP, mais especificamente em modalidade escrita, língua nacional do país em que vive. Também o Bilinguismo é apresentado, nesse capítulo, como concepção educacional que valoriza o sujeito surdo, enfatizando sua relação com o mundo, sem esquecer, contudo, que pertence também a uma comunidade maior, que, por ser ouvinte, faz uso de outra modalidade linguística e que, de certa forma, não pela oralidade, mas pela escrita, o surdo pode e deve aproximar-se e fazer uso adequado da mesma. E falando em modalidade, apresento explicações a respeito da LS, possibilitando a compreensão de algumas características dessa língua, ainda pouco conhecida como tal pela sociedade em geral, de forma a proporcionar entendimento quanto às diferenças linguísticas existentes entre essa e a língua oral e, certamente, também permitindo entender o desenvolvimento da prática proposta nessa investigação. Tenho consciência de que é necessário adentrar densamente nesse tema, porém contextualizando os princípios fundamentais que sustentam a língua de forma a subsidiar o restante do que está explicado nesse estudo, foi ao que me propus.

No Capítulo 4, apresento a Metalinguagem: conceitos, níveis e como ela pode interferir no desenvolvimento linguístico dos sujeitos, tanto quando me refiro à expressão sinalizada, quanto à aprendizagem da modalidade escrita da LP. Busco nessas reflexões sustentar as bases fundamentais da investigação, a fim de aproximar e/ou trazer o leitor a compartilhar comigo da ideia inicialmente mencionada. Dessa forma, apresento a metalinguagem e busco argumentar o que acontece, não apenas com falantes de uma língua em modalidade oral, mas também apresento argumentos que sustentam que o mesmo processo de análise pode acontecer em modalidade gestual. Assim, reflito sobre a metalinguagem no caso dos surdos que usam a LS como instrumento interno e de aproximação com o mundo externo, o que significa que, dessa forma, também pode analisar e refletir sobre a própria língua ou ainda

que, através dela, analise outras formas linguísticas. Essa é a metalinguagem para a aprendizagem da LP como segunda língua.

Partindo então desse entendimento, trago, no Capítulo 5, a linguagem escrita e o ensino de LP como segunda língua para surdos. É certo que a língua natural dos surdos é a língua de sinais, e é certo também que a língua portuguesa será para esse sujeito sua segunda língua, porém entendo que a forma mais acessível para o surdo apropriar-se da LP é através da modalidade escrita, sendo então o caminho que defendo e apresento nesse capítulo.

Seguindo o processo, no Capítulo 6, exponho a Metodologia usada para desenvolvimento da investigação, partindo da explicação do porquê da opção pela abordagem qualitativa de pesquisa e, mais especificamente, do estudo de caso, que propiciou o método adequado para o estudo a que me propus. Apresento também os procedimentos, ou seja, como realizei ou como desenvolvi essa investigação, as dificuldades e processos desenvolvidos, assim como o sujeito, e como cheguei até ele, além do local onde o trabalho foi realizado.

Aqui chego à parte mais importante desse relato, a análise de tudo o que foi feito, apresentando, no Capítulo 7, a análise interpretativa da ideia. Aqui nesse capítulo apresento a concretização da ideia, tentando apresentar os acontecimentos mais importantes, além de exemplificar as atividades desenvolvidas e, em seguida, analiso interpretativamente os fatos surgidos com a realização desse trabalho, de forma a compreender os processos pelo qual o sujeito passou. Através da análise realizada, é possível perceber, nesse estudo, como o sujeito reagiu frente à estimulação com as atividades que propõem reflexão metalinguística, e também como foi orientando seu pensamento rumo à aproximação da LP. Para realizar a análise interpretativa da ideia posta em prática, utilizei categorias de análise a fim de conseguir verificar o que acontece em cada atendimento realizado, o que também propicia uma visão particular sobre cada ação, bem como facilita sua análise e interpretação a fim de responder as questões e objetivos propostos a princípio.

Nas Considerações Finais, exponho uma análise global sobre tudo o que foi desenvolvido, bem como não me furto a mais questionamentos sobre tudo o que foi realizado, pontos fortes e pontos fracos, de forma a esclarecer que esse é um trabalho que busca contribuir com a educação de surdos, apresentando um caminho possível nesse processo. Isso não significa que se esgotam aqui esse ou outros caminhos, ao contrário. Suscito novos questionamentos que podem levar a outras investigações, uma vez que acredito que a questão da educação de surdos tem raízes sociais profundas para além da sala de aula. O que é

necessário, nesse sentido, é uma reflexão da sociedade sobre as diferenças com as quais convivemos e que, por isso, suscita diferentes olhares.

Contudo, esse é um trabalho realizado com empenho e dedicação por uma pessoa apaixonada pelo que faz, tentando fazer-se pesquisadora num caminho tomado pelo lado inverso (ou esse é o certo, não sei), partindo da verificação da prática para a verificação teórica (e vice-versa).

Além disso, consulte uma vasta referência bibliográfica que contribuiu de forma importante para minha construção teórica e que também pode ser tomada como referência para outras pessoas, sempre priorizando a pesquisa nacional por acreditar que muito se tem avançado na área da surdez no Brasil. E, por fim, estão os anexos e apêndices com todo o trabalho desenvolvido e todo o material que considerei interessante ou mesmo necessário fazer parte desse estudo, não em seu corpo de redação, mas como adicional para quem tiver possibilidade e interesse em acompanhar cada detalhe dessa pesquisa.

## 2 SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Falar em surdez imediatamente remete à ideia da educação de surdos – tema polêmico e tão cheio de especificidades. No entanto, apesar de muito se falar sobre a educação de surdos na literatura ou em atividades de atualização destinadas aos docentes, a situação educacional dessas pessoas continua a mesma: conflituosa e muitas vezes ineficiente.

Pretendo, neste capítulo, refletir sobre aspectos relevantes que envolvem essa população, mesmo que de forma breve, pois esse tema, por si só, já mereceria uma tese, de forma a salientar a importância de que o sistema educacional esteja atento às diferenças de aprendizagem e participação no mundo social/cultural e educacional desses estudantes.

### 2.1 UM BREVE PASSEIO PELO TEMPO

O processo de escolarização do surdo constitui-se em um desafio tanto para o meio educacional onde está inserido, principalmente no que se refere ao professor, como para outros profissionais envolvidos, tais como fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos. É um desafio para a escola, que deve estar adequada para receber estes alunos, assim como é um desafio para a sociedade como um todo nas tentativas de compreender as pessoas surdas independentemente da “deficiência” aparente.

Isso não significa que aqui pretendo negar a surdez orgânica que de fato existe, porém meu interesse é olhar os surdos para além da deficiência, da marca do corpo que não ouve, a partir de suas próprias narrativas e dos movimentos de aproximação dos surdos entre si, em busca da afirmação de sua diferença cultural.

[...] surdez como *marcador cultural primordial*. Sem cair nas oposições entre surdos e ouvintes, quero mostrar que, anterior a qualquer narrativa sobre a surdez, esta aparece como elemento diferenciador capaz de aproximar e mobilizar aqueles que a possuem em prol de causas e lutas comuns. (LOPES, 2007, p. 9)



Contudo, apesar do entendimento da surdez a partir do marcador cultural, não é essa a visão que se tem do surdo no ambiente educacional. Ou melhor, quando se fala no surdo dentro da escola, imediatamente há questionamentos a respeito das dificuldades apresentadas pelos surdos, aliando seus problemas educacionais à surdez. Dessa forma, é necessário explicar o que, a princípio, pode ser mal interpretado. Em primeiro lugar, deve-se entender que a surdez não gera problemas de aprendizagem como se acreditou num passado não tão distante. Ou seja, ser surdo não significa, necessariamente, que a pessoa terá fracasso na escola. Vigotski (1995) afirmava que o problema da criança deficiente tem origem no social, mais que na própria deficiência. Isso significa que tantas queixas a respeito dos problemas enfrentados na sua escolarização da criança surda não são decorrentes da surdez propriamente dita, mas das condições inadequadas de ensino que lhe são oferecidas.

O que se encontra nas escolas são situações em que de fato a criança surda que está no ambiente educacional regular não aprende, mas não aprende desde o início do processo a ler e escrever, o que obviamente acarreta numa série de dificuldades nos anos escolares subsequentes.

As questões envolvidas nesse caso não são peculiares à surdez, mas sim ao sistema de ensino oferecido e às estratégias inadequadas praticadas em grande parte das escolas. Mesmo assim, é possível ver surdos que conseguem vencer os obstáculos, mas geralmente são os que têm um resto auditivo suficiente para fazerem uso de aparelhos de amplificação sonora individual de forma eficiente, e que, por consequência, têm alguma possibilidade de utilização da oralidade, que é a forma de comunicação usada pelo professor na maioria das vezes. Isso significa que, em grande parte, os professores sabem como ensinar a quem fala, mas não sabem quando o aluno precisa aprender a partir de outras estratégias.

Assim, não entendo que os problemas educacionais enfrentados pelos surdos sejam resultantes da surdez, mas que sejam resultantes da nossa própria incapacidade de adaptarmos o que até então tomamos como certo, como norma, como padrão, a outras situações diferentes e específicas de aprendizagem.

Assim, em uma retrospectiva na história da educação do surdo, observo que todo o processo educacional tem se baseado no conceito de “deficiência” compreendido a partir do pensamento aristotélico que acreditava que a “língua (*oral*) era o que dava condição de humano para o indivíduo. Portanto, sem língua o Surdo era considerado não humano” (MOURA, 1999, p. 20). Mesmo com a prevalência desse pensamento nos ambientes educacionais e sociais, também paralelamente houve um movimento em defesa do uso dos

gestos para a comunicação do surdo, contudo, a partir do Congresso de Milão em 1880, a imposição da oralidade na educação dos surdos em detrimento de qualquer outra forma de trabalho que não essa foi determinante para a *oficialização* de um trabalho unicamente oral com os estudantes surdos. A partir desse princípio, que teve muitos desmembramentos educacionais e sócio-históricos, o processo educativo, desde que se começou a “recuperar” o surdo, tem sido organizado de forma a levar a criança a oralizar, sendo esse conceito implícito na sociedade como um todo. Essa concepção, então, “retira” simbolicamente a criança da escola e a representa de forma clínico-terapêutica, exacerbando o déficit biológico, o que repercute diretamente na sua competência e possibilidade de desenvolvimento. (SKLIAR, 1997a)

É importante entender essas conceituações sobre o surdo e a surdez para compreender o atual movimento de luta da comunidade surda para ser reconhecida na sociedade, apesar do déficit.

A partir da análise histórica, entendo as influências que determinam e fazem o mundo de hoje para os surdos tal como é, observando as interferências do passado no presente e como este momento atual modela o fazer, o pensar, o ser e o estar na sociedade. Convém lembrar que por anos os surdos estiveram à margem da sociedade ou então à mercê de professores, tutores que, através de estratégias, às vezes sem sentido para os surdos, buscavam a oralização, numa tentativa de torná-los falantes. Claro que entre tantas incoerências, muitas outras estratégias também foram coerentes e responsáveis quanto ao que realmente propunham. Porém, não atendiam aos desejos de aceitação dos próprios surdos quanto à forma que veem o mundo e se relacionam com ele.

O que chama a atenção ao longo da história da educação de surdos – não tão longínqua – é o pensamento oralista reinante. Isso significa que, independentemente de possibilidades individuais, o “certo” era (é) falar. Faço referência ao verbo também no presente em função de que, mesmo hoje em dia, ainda há iniciativas educacionais e clínicas que visam a “normalização” da surdez e do surdo, através do treinamento da fala. A questão então não é o oferecimento da produção oral, uma vez que há surdos que podem desenvolver a oralidade sem problemas, mas sim o pensamento implícito de “normalizá-lo”, assumindo dessa forma a visão de que o surdo, por não ouvir, é um deficiente, ou que esse fato inviabiliza suas possibilidades de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

A literatura apresenta diversos autores que apresentam revisões teóricas a respeito das abordagens educacionais de educação dos surdos de forma extremamente competente, os

quais levam a entender o percurso histórico (creio que ainda inacabado) que esta reflexão tem buscado. Entre esses autores, resalto alguns: Moura (1999), Moura; Lodi; Harrison (1997), Goldfeld (1997), Sá (1999, 2006), Skliar (1997a), que já muito bem expressaram as concepções educativas e as bases filosóficas que sustentavam desde concepções oralistas, até o advento do bilinguismo em caráter educacional e clínico. Então, a proposta nesta discussão é pensar o que, além da oposição oralismo/gestualismo, pode ser importante refletir no que diz respeito ao surdo na sociedade e na escola.

Skliar (1997a) resalta que os surdos viveram momentos tortuosos carregados de limitações e preconceitos impostos pelos ouvintes, sendo que as nuances ideológicas que nortearam sua educação decidem sobre a língua e a cultura, e que lhes é impossível compartilhar com a língua e a cultura oral.

Assim, nessa perspectiva e pelo conceito de deficiência historicamente estabelecido, existe uma tentativa de “curar” o deficiente, tornando-o “normal”, igual ao ouvinte, para que esteja incluído no contexto social. Tal fato traz, então, frustração para este indivíduo, que acaba sofrendo o estigma da deficiência e não se desenvolvendo como poderia e deveria. Portanto, o significado social, educacional e psicológico dessas constatações se reflete diretamente na ação para com a criança surda, assim como no lugar que ocupará no mundo (familiar e social). Porém, como afirma Silva (2006), pelo fato de o diferente estar ou ser acolhido no grupo dominante não significa que se submete a ele.

A partir desses entendimentos, está implícita a concepção de surdez vigente até então, concepção esta baseada num modelo clínico-terapêutico (envolvendo a necessidade do tratamento para que essa pessoa possa estar adequada à vivência em sociedade) que impõe a ideia de deficiência, do patológico, do déficit biológico e que, por consequência, resultava em uma educação reparadora, curativa e corretiva. Com base nessas crenças, era atestada a incompetência (deficiência) linguística das pessoas surdas (chamadas pelo senso comum até hoje de “mudas”, numa alusão à falta da fala), acarretando em consequências cognitivas, sendo não poucas as vezes em que os surdos eram confundidos com deficientes mentais, certificando, dessa forma, a incapacidade em abstrair as aprendizagens, normas e regras sociais, ou de adequarem-se à sociedade e, finalmente, de aprender.

Ressaltando esse tipo de visão sobre a surdez e suas consequências sociais, é possível refletir que

Existe um momento preciso da história em que a surdez e a criança surda foram virtualmente arrancadas do contexto da escola, da pedagogia, e obrigadas a transitar

pelo âmbito da medicina, de acordo com um processo que alguns autores chamam a medicalização da surdez [...]. Medicalizar a surdez significa orientar toda atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. (SKLIAR, 1997c, p. 111)

Sá (2006) acrescenta a intenção muitas vezes inconsciente dos ouvintes em negar, além de um espaço educacional adequado e preparado para o surdo, oportunidades em diferentes instâncias sociais e pessoais, de forma a garantir-lhes a real inserção na sociedade. Geralmente, nem sequer os reconhecem como merecedores, já que muitas vezes são considerados deficientes e, por isso, o lugar a eles reservado é o do assistencialismo e geralmente à margem de tudo e todos.

Com essa linha até então dominante, ferve entre surdos – e também entre alguns estudiosos ouvintes que mantinham trabalho com surdos – a necessidade de modificar a estratégia de ação, respeitando a língua usada pelos surdos, reconhecendo suas possibilidades de desenvolver-se independentemente do nível de perda auditiva, desde que adequadamente estimulados, e não mais sendo vistos como pessoas deficientes ou incapazes. Nessa perspectiva, há uma valorização da língua, da comunidade e da cultura do surdo. Mais além, há a possibilidade de que o próprio surdo reveja o processo histórico tão cruel ao qual foi submetido até o momento, e exerça o papel que a ele deve destinar-se: o de senhor de suas próprias decisões e rumos a serem almeçados por ele e pela comunidade surda à qual pertence. Isso significa partir de seus esforços, desejos e lutas, já não mais pela vontade do ouvinte, mas sim pelas conquistas de espaço assumidas por eles próprios, detendo o poder de suas vidas em suas mãos (literalmente) a partir do reconhecimento da língua de sinais e da diferença que marca o ser surdo.

Toda essa mudança de paradigma, depois da instauração da hegemonia oralista pelo já citado Congresso de Milão, suscita a necessidade premente de reconsiderar o lugar do surdo por discordância de pontos de vista e/ou por sofrimento de discriminação. Com isso, houve um movimento de valorização das capacidades linguísticas, pessoais, afetivas, cognitivas, entendendo que o surdo apenas percebe o mundo de forma diversa do ouvinte. Isso significa entender que o surdo se relaciona com o mundo a partir da visão e, dessa forma, mantém uma experiência visual, assim como os ouvintes se relacionam também a partir da audição.

Obviamente que o percurso é longo e o processo, doloroso e difícil, o que nem sempre garante a totalidade de aceitação. Porém, tais movimentos que passaram a reconsiderar as

posturas frente aos surdos deram origem ao que é chamado de filosofia educacional bilíngue, que, apesar de o nome sugerir o uso de duas línguas, não se resume apenas a essa característica – dois sistemas linguísticos e duas modalidades, uma gestual e outra oral ou escrita – mas vai muito além, já que atribui outro status social ao surdo, revendo seu lugar na sociedade e nas tomadas de posição junto à comunidade como um todo.

Inicialmente, é importante ressaltar que, dentro dessa perspectiva, entendo que o surdo tem possibilidades de desenvolvimento linguístico igual a de qualquer pessoa, apenas fazendo uso de outros meios. No caso, ao invés da oralidade, como é usada pelos falantes/ouvintes, a gestualidade. Assim, e seguindo pelo caminho da compreensão do que é e do que significa uma perspectiva bilíngue para os surdos, foi comprovado através dos estudos do linguista Willian Stokoe, em 1960, que os gestos, a mímica usada pelos surdos de forma espontânea e tão criticada pelos oralistas, não são apenas gestos ou mímicas, mas sim uma língua igual, ou melhor, possuidora de igual status das línguas orais-auditivas. Tal estudo representou um marco importantíssimo para as pessoas surdas e para o processo educacional, pois, dessa forma, sendo os gestos agora considerados como língua, todos os seus usuários deixam de ser comparados a seres irracionais, sem linguagem, para serem vistos pelo olhar que sempre foi justo, o de pessoas inteligentes, capazes de raciocinar e decidir por si e por seus iguais a partir do contato adequado com a então língua de sinais.

A partir dessa revolução linguística para o status dos surdos na sociedade, outra grande batalha se instala (e creio que ainda não teve seu fim), que é provar e comprovar para todos, partindo da família, comunidade médica, científica, educacional, sociedade em geral, que se o surdo tem a possibilidade de contato precoce com a língua, como qualquer criança em fase de aquisição e desenvolvimento da linguagem, ele também se desenvolverá integralmente em todos os aspectos. Isso significa a necessidade de ter outros usuários fluentes dessa língua, para que a criança possa adquiri-la adequadamente. Esse é um desafio ainda atual.

Assumindo a perspectiva linguística do uso da língua de sinais de forma espontânea e em contato apenas com outros usuários (não há necessidade de ensinar língua de sinais a crianças surdas), a língua de sinais se caracteriza por ser a primeira língua para o surdo. Em continuidade, há a importância e a necessidade de que essa pessoa esteja adaptada à comunidade ouvinte à qual também pertence, e por isso há a necessidade de aprendizagem da língua usada em seu país, que pode até ser em modalidade oral, a depender de suas possibilidades auditivas e/ou de percepção e habilidade para essa aprendizagem, ou em

modalidade escrita, que já será promovida pela participação no processo educacional. Contudo, isso não significa que esse seja um movimento simples para os surdos.

Certo que, como dito anteriormente, ser bilíngue não se resume ao uso de dois sistemas linguísticos, tampouco resolve completamente os problemas dos surdos na sociedade, pois surgem as dificuldades dos ouvintes com a língua dos surdos, além da dificuldade de encontrarem ofertas adequadas de escolarização e educação a esses sujeitos. Assim, sem educação própria, específica, pouco resulta favorável ao surdo essa perspectiva meramente adjetivada de “bilíngue”, pois continua marginalizado e sem oportunidades de desenvolvimento pessoal, laboral, educacional e mesmo como cidadão.

Ratifico essa conclusão, de acordo com Botelho (2002, p. 118), quando diz:

[...] a proposta bilíngüe depende, assim, da mudança dos estereótipos e das representações sociais sobre os surdos e a surdez, da alteração das relações de poder e de saber entre surdos e ouvintes e do reconhecimento do fracasso escolar dos surdos em todos os níveis.

Ou seja, dizer-se bilíngue não resolve um problema que é profundo, que repercute na vida de todas as pessoas envolvidas, que têm e trazem consigo significados culturais de ambas as comunidades (ouvinte e surda) e que se refletirão sobremaneira na vida e na constituição identitária dos sujeitos em questão.

Essa é uma forma de atuação com o surdo que o reconhece como um sujeito integral, independentemente de sua perda auditiva, e acredita que ele pode desenvolver-se da mesma forma que os não-surdos, desde que esteja inserido em um ambiente linguístico adequado. Por ambiente linguístico adequado entendo o lugar onde a língua de sinais seja respeitada como a primeira língua dos surdos (L1), com todas as consequências advindas, ou seja, o entendimento de que o surdo não é deficiente (simplesmente dizendo), de que ele tem as possibilidades de desenvolvimento quando tem acesso linguístico, como qualquer criança tem, em contato com outros usuários proficientes na língua, quando tenha sido respeitada sua forma de ver o mundo, de estar no mundo e de aprender, com base na experiência visual que lhe é característica.

Skliar (1997a) afirma que o bilinguismo, na educação de surdos, refere-se à aceitação pedagógica da educação bilíngue como direito do surdo usuário de uma língua minoritária (a LIBRAS), de ser educado através dela.

De acordo com essa perspectiva,

[...] podemos definir uma pessoa Surda como aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (BEHARES, 2000 *apud* SÁ<sup>1</sup>)

Acredito que ser surdo não é ser definido por um status imposto pelo critério biológico, dado a partir do externo, mas sim por um critério cultural, constituído pelo próprio sujeito surdo. Skliar (1999, p. 10) ressalta que a concepção de surdez vigente e que perpassa os trabalhos a esse respeito configura-se num território de *representações*<sup>2</sup> e que não pode delimitar-se apenas em “modelos conceituais opostos”, tais como o clínico ou sócio-antropológico.

Assim, o autor apresenta a surdez a partir de quatro níveis diferenciados, porém interdependentes: “A surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso de deficiência”. (SKLIAR 1999, p. 11) Isso significa que ser surdo não é portar identidade única, pois as identidades mudam a partir dos grupos culturais, dos espaços geográficos, dos momentos históricos e dos próprios sujeitos.

Então, compreender a surdez como perspectiva política significa entender que o sujeito que se concebe como surdo, mais que a diferença biológica, é um sujeito que se posiciona politicamente frente às relações de poder impostas pelos ouvintes, de determinações de seus lugares na sociedade e sobre o que devem ou não fazer ou ser. Considero relevante destacar que nessa situação os surdos vivem em condições de subordinação e parecem estar numa terra de exílio (PERLIN, 1998), pois dentro de lares geralmente ouvintes, convivem com a cultura dominante, mas há a necessidade de contato com os iguais, para que possam se encontrar nessa diferença, ou então, caso isso não ocorra, podem se sentir oprimidos. Essa característica ressalta a necessidade do contato com a comunidade surda para “fazer-se surdo” e, assim, compreender-se politicamente como tal, como diferente do ouvinte. Menos que isso é opressão. Nesse sentido, Lopes (2007, p. 10), citando Wrigley, afirma que os surdos são “sujeitos culturais que, por não nascerem territorialmente próximos, necessitam ser aproximados uns dos outros”.

---

<sup>1</sup> Referência sem paginação. Disponível em <[http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos\\_pesquisas/estudos\\_surdos.htm](http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm)>. Acesso em: 26 out. 2005.

<sup>2</sup> Palavra marcada por esta autora.

A experiência visual característica dos surdos – importante aspecto já citado neste texto anteriormente, como diferença significativa para o surdo – implica em que o contato da pessoa surda com o meio externo se dará, preponderantemente, através da visão, ou seja, este canal visual marca a diferença não apenas pelo contato linguístico ou pelo processamento cognitivo, mas, mais que isso, por “todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc”. (SKLIAR, 1999, p. 11) A princípio, para aqueles que estão fora do contexto surdo, parece difícil entender o que significa uma produção cultural diferente da que estamos acostumados. Essa diferença cultural se expressa a partir do momento em que os surdos têm a possibilidade de conviver entre seus iguais e de manifestar seus pensamentos e sua visão de mundo.

Outra característica importante para compreender esse sujeito em questão, não pela perspectiva biológica, mas pela visão sócio-antropológica, é a identidade surda, que implica no encontro com outros surdos em ambientes discursivos, ou seja, ambientes em que os surdos se falem como tal, e se vejam como surdos e, em igualdade, possam constituir-se uns aos outros, narrando-se mutuamente.

Contudo, nessa caracterização de quem é esse sujeito surdo aqui concebido, também o encontramos em meio a um discurso de deficiência que pode dificultar o seu desenvolvimento, já que deficiência, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1976, (AMARAL, 1998 *apud* BEGROW, 2002, p. 72) “refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função: deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa [...]”, implicando em um pensamento curativo, médico, científico. Nessa perspectiva, o surdo, que tenta constituir-se como tal, passa a ser visto, ao invés de diferente, como não-normal, dentro de uma perspectiva hegemônica e regulatória.

Sá (2006, p. 98), comentando Silva, esclarece que “a distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia; é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a formas de ser”.

Em suma, tal concepção leva-me a ver o surdo como um indivíduo capaz de se desenvolver como qualquer outro, desde que oferecidas as condições adequadas, principalmente no que se refere à linguagem, pois não basta oferecer-lhe a língua de sinais. Antes, é necessário um ambiente em que essa língua seja de fato significativa e que o surdo possa vivenciar a condição de sujeito de uma língua natural.



## 2.2 CULTURA E A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO SER SURDO

Por todo o já exposto até aqui, torna-se clara e evidente a necessidade de entrar no campo dos Estudos Culturais para entender o que vem, progressivamente, sendo mencionado sobre ser surdo, que não é algo que ocorra a partir do biológico, mas sim pelas representações culturais que o cercam.

Segundo Culler (*apud* STROBEL, 2008, p.18), os Estudos Culturais visam compreender a cultura no mundo moderno. Buscam também entender como as identidades culturais e os produtos culturais são produzidos em determinados grupos e indivíduos dentro da própria diversidade cultural. Assim, pensar o grupo dos surdos como comunidade ou povo significa entender suas características a partir de suas próprias construções, sendo a cultura, então, elemento de transformação pelas diferentes formas de ser, estar e construir o mundo que os cerca.

Sá (2006) salienta que os Estudos Culturais apresentam como objeto as formas históricas da subjetividade, ou seja, o estudo dos aspectos subjetivos das relações sociais. Pela perspectiva assumida nesse paradigma, é possível compreender que seus objetivos giram em torno da investigação da cultura, utilizando métodos etnometodológicos de pesquisa e inserção em determinado grupo, no qual busca, através de uma reconstrução histórica, entender as diferenças que o constitui.

Assim sendo, estudar a surdez tem se calcado mais e mais nos estudos sobre a cultura, já que dessa forma se justificarão não apenas as representações com que os surdos foram narrados e “tratados”, mas também como estão sendo vistos hoje. Isso significa entender que o que envolve a questão dos surdos e da surdez não diz respeito apenas a sua vida e inserção escolar, lugar onde muitas questões emergem em virtude da forma com que o aluno surdo é visto e tratado, mas vai além desse ambiente que, em primeira instância, apenas reflete um pensamento hegemônico sobre a surdez e os surdos. Contudo, acredito que, com o oferecimento de uma base educacional mais adequada para o surdo, a partir do entendimento das diferenças culturais que os constituem, promove-se o fortalecimento individual e, por conseguinte, da própria comunidade surda. Essa postura gera a possibilidade de reforçamento como grupo e, a partir disso, se fortalecerão as ações oriundas dos próprios surdos que, à medida que conseguem superar as dificuldades iniciais do processo educacional, são capazes

de contribuir mais diretamente através de estudos sobre a surdez, por seu próprio ponto de vista surdo, o que certamente provocará maior reciprocidade em virtude de vivências comuns.

Contudo, e apesar de que tenha dito da necessidade de adequação educacional, isso, infelizmente, ainda não significa que mais surdos tiveram ou têm acesso à escola, e mais, acesso à escola de qualidade, ou que a realidade educacional dos surdos de hoje mudou, que todos os alunos surdos que ingressam na escola completam o ensino fundamental escrevendo e usando a LP como qualquer outro aluno vencendo a mesma série. Esse, ainda não é o caso.

O que pretendo salientar é que há expoentes importantes da comunidade surda envolvidos em ambiente acadêmico, o que favorece a divulgação do pensamento próprio do surdo, representando, progressivamente, a conquista de espaço na sociedade - fazer “ouvir” a sua “voz” e mostrar suas capacidades reais de participação social. Além disso, tal fato fortalece a comunidade, uma vez que há surdos estudando, pensando e escrevendo para surdos e para ouvintes.

Esse é um salto qualitativo importantíssimo para todo o processo educacional de surdos, já que a identificação entre iguais e uma identificação positiva, mas isso é tema de discussão para mais adiante. Por enquanto, falo sobre cultura. Por questão didática, os temas cultura e identidade são analisados separadamente nesse capítulo, porém é óbvio que se inter-relacionam e se complementam, já que são indissociáveis na prática e nem sempre se consegue ver um ou outro separadamente, principalmente no que diz respeito a mim, ouvinte que convivo com surdos, utilizo língua de sinais e me interesso por estudos na área, que então vejo o mundo a partir das minhas experiências como tal.

Por esse motivo, desenvolverei uma discussão sobre o surdo e a surdez com base nos Estudos Culturais, o que significa compreender que o que faz o surdo e a surdez, para além da deficiência orgânica, é o olhar que os constroi a partir das representações da cultura que se tem sobre esses. Ou seja, é a partir da cultura que se entende tudo o que está em nosso redor, “o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum”. (LOPES, 2007, p. 8)

Isso significa dizer que as pessoas interpretam o outro a partir do entendimento que têm dele, seja normal ou anormal, e esse entendimento vem de como essas pessoas posicionam esse outro com relação ao que acreditam. Assim, se acreditam e culturalmente entendem a surdez como debilitante, incapacitante, assim verão os surdos: como pessoas incapazes e dependentes da sociedade como um todo, como sendo um estorvo social, um ônus com que

todos têm que, de forma beneficente e até mesmo assistencialista, arcar. Do mesmo modo, muitos surdos ainda se veem e se constituem por essa visão ouvintista e patológica da surdez, a partir do olhar que a eles foi destinado, olhar não verbalizado muitas vezes, mas sentido pelas posturas assumidas por médicos, familiares e escola, assim como pelo meio social onde geralmente estão imersos, o que reflete na relação que estabelecem com o mundo, com os outros e, especialmente, consigo mesmos.

O que os faz verem-se de forma diferente e não deficiente, geralmente, é a proximidade a iguais, a outros surdos com quem podem identificar-se e ver-se na capacidade e na dificuldade. Já foi mencionada, anteriormente, a necessidade de aproximação entre os surdos, pois estando próximos aos seus iguais se fortalecem individual e coletivamente, descobrindo que as dificuldades não são apenas de uma pessoa, mas de todos que têm essas características, de todos que se encontram nessa igualdade e necessitam dela para constituir-se, já que de outra forma constituem-se quebrados, ouvintes imperfeitos etc.

Assim, é necessário compreender cultura com a dimensão aqui discutida, a dos Estudos Culturais, para, a partir de então, compreender por que esse conceito é tão importante para os Estudos Surdos. Em verdade, entender a cultura serve para entender o mundo ao redor e ao qual se faz parte.

Sobre os Estudos Surdos aqui mencionados, Skliar (1997a) afirma que, epistemologicamente, a definição de surdez deve basear-se na consciência da diferença política do surdo por sua experiência visual, o que não se relaciona aos discursos de deficiência.

O entendimento sobre o termo cultura faz-se necessário aqui por dois motivos cruciais: um é o entendimento das questões culturais nas quais os Estudos Surdos estão envolvidos e, em seguida, em função de que, se tratando do ensino de língua portuguesa para surdos, refiro-me ao ensino de uma língua estrangeira para esse grupo, caracterizando-se, então, como uma segunda língua<sup>3</sup> para eles, o que significa que o conceito de cultura novamente interfere de forma bastante relevante.

Todos, bem ou mal, estamos acostumados a falar em cultura, geralmente relacionando a estereótipos como conhecimento, lazer, folclore. Muitas vezes pode soar estranho pensar que a cultura, termo tão impalpável, possa conter mais que isso, possa influenciar nossa forma de

---

<sup>3</sup> Segunda língua ou L2 é o termo utilizado para referir-se ao ensino da língua estrangeira no país onde ela é falada como língua materna de minorias e/ou oficial/nacional. Língua estrangeira, LE, refere-se ao ensino da língua estrangeira em países onde essa língua não é materna/oficial ou nacional. (VIANA, 1997, p. 29)

ser, de sentir, de pensar, de falar, de agir, de vestir, de estar no mundo. Contudo, não tenho a pretensão, aqui, de abrir uma discussão ampla ou densa sobre o tema, mas apenas apresentá-lo como forma de reflexão acerca de sua importância para a surdez.

Almeida Filho (2002, p. 213) diz que “a cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua”. Dessa forma, ressalta o papel do conceito nas determinações sociais, já que apresenta a cultura relacionada a atitudes e comportamentos, ou seja, ações.

Para Santos (1994, p. 24), “cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade”.

Fontes (2002, p. 177) afirma:

[...] a cultura é um aspecto central, [...] o conceito de cultura inclui comportamentos, atitudes, regras implícitas e suas interpretações e percepções pelos indivíduos. Há também espaço para a negociação, permitindo que os alunos colaborem no estabelecimento de seus próprios objetivos para compreensão e aproximação cultural. [...]. Finalmente, destacam-se os aspectos emocionais e sociais da cultura, juntamente com o reconhecimento das diferenças culturais.

Mendes (2002, p. 183), citando Neiva, diz que, em uma visão antropológica, “cultura é, então, vista como uma regra imanente de integração social, cujo propósito primordial é distinguir o que é nosso em oposição ao que é alheio”. Também ressalta a importância de compreender a cultura como um fenômeno dinâmico e que sofre influência de outras culturas, ou seja, a cultura de um povo, de um grupo, não é única, mas constituída de outras. Assim, Mendes (2004, p. 51 e 52) afirma que entender o conceito de cultura, mais que conceituá-lo, visa à identificação das diferentes perspectivas que, juntas, corroboram para dar funcionalidade aos princípios culturais, destacando princípios norteadores da cultura como:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira mutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas.

Partindo dessas concepções, também é importante relacionar ao conceito de cultura a língua e a linguagem, uma vez que se mostram como importantes fontes de transmissão cultural e, mais além disso, a língua e a linguagem são cunhadas e estão impregnadas de cultura, constituindo-se, muitas vezes, pela e na própria cultura de um país, um povo, um grupo, uma comunidade.

[..] a surdez pode ser vista dentro de um campo de ações construídas pela linguagem. É a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e os outros. (LOPES, 2007, p. 16)

Tal é a importância da língua e linguagem para a cultura, que Hall (1997, p. 27) afirma que “a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata”, ou seja, fazem-se os fatos, faz-se a história, fazem-se os grupos, agrupam-se estes pela linguagem. Relevante nesse sentido e extremamente oportuno é pensar nessa afirmação especificamente com relação aos surdos, uma vez que a discussão gira muito em torno da modalidade linguística diversa da oral. Portanto, pensar sobre a língua, a linguagem e a cultura são reflexões que se inter-relacionam indissociavelmente, já que perpassam e são perpassadas umas pelas outras, não apenas quando se fala a respeito, mas quando se fala sobre elas.

Dessa forma, entendo que, uma vez sociais, os sujeitos surdos e ouvintes vivem em grupos e, assim, compartilham da cultura por meio da língua e linguagem. Isso significa que participar de um grupo com o qual se possa “trocar” e ainda identificar-se de forma a constituir-se subjetivamente ocorre dentro da cultura, a partir da linguagem, instituindo-se como sujeitos.

Assim, compreendo que a surdez é, também, uma interpretação cultural (LOPES, 2007, p. 7), porque sua compreensão parte das concepções que se tem sobre o surdo, interpretações estas construídas nos grupos sociais-culturais pelas representações formadas em meio à cultura a partir do entendimento do que sou, do que o outro é e do que somos.

## 2.3 IDENTIDADE E O SUJEITO CULTURAL

Falei na educação dos surdos, em suas dificuldades, em sua cultura e na importância em pensar este grupo através de conceitos culturais, por isso a preocupação em espreitar essa realidade por meio dos Estudos Culturais de forma a sustentar um entendimento mais completo sobre a comunidade surda. Assim, as reflexões sobre a identidade dentro de grupos culturais específicos se caracterizam como ponto de culminância no entendimento do sujeito surdo a que me coloco na tarefa de estudar e compreender.

Para entender esse conceito, cito Hall (2002, 38) quando diz que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na sua consciência no momento do nascimento. (...) Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada”.

Isso significa que, assim como se vê como homem ou mulher, branco ou negro, brasileiro, e assim por diante, em tantos aspectos que nos fazem ser quem somos, apesar de uma pessoa nascer com uma surdez, ela não é surda identitariamente desde o momento do nascimento; é através de suas experiências, da sua vivência, de sua consciência e de seu contato com outros iguais, e também com os diferentes, que poderá passar a sê-lo. Pode ocorrer que, mesmo nessa situação, passe sua vida toda sem ver-se como surda, sem aceitar essa condição diferente, provavelmente, de seus pais e talvez irmãos e demais membros da família<sup>4</sup>. Há casos em que, mesmo em situação de completo afastamento de uma comunidade surda, a partir de um primeiro contato com ela, a organização subjetiva da pessoa se modifica imediatamente, como se estivesse à espera do gatilho para confirmar o que já sentia interiormente. Mas também pode ocorrer que isso nunca aconteça, vendo-se então como um ouvinte imperfeito, um deficiente da audição, ou ainda sem ver-se em “nada”, em grupo algum, numa busca incessante por algo que lhe parece inatingível e muitas vezes que não sabe nomear.

Silva (2000, p. 96-97) afirma que

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A

---

<sup>4</sup> Devemos pensar que apenas 10% (ou menos) dos surdos são de famílias também surdas ou têm pais surdos. A grande maioria dos casos ocorre em lares onde os pais são ouvintes e a estrutura familiar construída se dá a partir de uma organização como ouvintes, o que, obviamente, é estendido ao filho surdo também.

identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Acredito que analisar o conceito de identidade relacionando à surdez não significa querer provar que uma é melhor ou superior à outra, pensando no dualismo entre surdos e ouvintes, ou ainda afirmar que são contrárias, ou que uma é mais definida que a outra, mas sim que são complementares ou ainda que coexistem (ou podem coexistir) culturalmente porque são independentes em uma sociedade repleta de diferenças. Dessa forma, entendo que nem o surdo nem o ouvinte chegam a um momento de entendimento, acabamento e finalização do processo de constituição de identidade, ou seja, qualquer pessoa, seja surda ou ouvinte, está permanentemente construindo suas relações identitárias em virtude do meio ao qual pertence, das relações estabelecidas e das situações vividas.

(...) o que isto sugere é que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós [...] em resumo, de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos identificarmos (...). O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 25)

Assim, trazer os conceitos de cultura e identidade quando discuto a surdez é significativo em virtude de que apresentam o sujeito em relação, primeiro à sua língua, linguagem e, em seguida, às relações que estabelece socialmente. Pensar por esse prisma implica em considerar o sujeito linguístico carregado de significados culturais, o que leva a considerar, no caso dos surdos, que usam um sistema linguístico em modalidade diferente da dos ouvintes a partir de tais conceitos e, por isso, carregam experiências culturais também diversas.

Por isso, não é mera retórica a defesa da LS para surdos, quer pelo significado que terá em ambiente educacional ou pelos argumentos cognitivos relacionados ao desenvolvimento da linguagem, mas é em função desse entendimento de que na língua repousam diferentes aspectos que somente podem ser compreendidos quando se analisa em conjunto com a

diversidade cultural que representam. Portanto, essa defesa deixa de ser circunstancial, passando também a ser política, psicológica e social, já que, em virtude de não usarem a linguagem oral na sua comunicação, ela tampouco sustenta a constituição da identidade com ouvintes, pois assim não são, e por isso não podem identificar-se com esses. A língua é o elo entre os surdos e outros surdos, e suas experiências particulares jamais experimentadas por um ouvinte e vice-versa. A língua, nesse caso, é mais que um meio de comunicação, é o que faz do sujeito um sujeito, subjetivo, capaz de participar do grupo maior em que está inserido a partir do lugar que conquista por seu próprio olhar social e constituição individual.

Assim, a defesa por levar as crianças surdas ao contato com outros surdos fluentes em LS repercute em sua vida toda como possibilidade real de ser o que é, assim como é, surdo, sem que isso signifique problemas ou isolamento social em qualquer nível que seja. Ao contrário, essa aproximação fornece instrumentos que o tornam capaz de ser, de forma integral, na sociedade e como sujeito, fortalecendo-o para as necessidades implícitas numa sociedade não tão igual, não tão compreensiva. E, finalmente, esse mesmo pensamento se amplia para o aspecto educacional, pois somente a partir da compreensão dessas diferenças linguísticas e culturais o surdo pode realmente participar no processo de ensino-aprendizagem como qualquer outro sujeito.



### 3 LINGUAGEM

#### 3.1 LINGUAGEM E O SUJEITO LINGUÍSTICO

Pensar sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita sem considerá-la dentro do contexto de desenvolvimento linguístico do sujeito como um todo é pensar que tais processos se constituem isoladamente, sem nenhuma relação entre eles, como se pudessem fazer parte do sujeito independentemente um do outro, embora seja necessário acrescentar que a linguagem escrita não está atrelada e não é produto ou consequência da linguagem oral.

A linguagem é um todo e, como tal, constitui o sujeito e por ele é constituída. Portanto, embora a linguagem escrita seja uma aprendizagem que está muito relacionada ao contexto social, às exigências da sociedade para os sujeitos em um mundo letrado, em que para se obter sucesso é fundamental saber ler e escrever, é importante pensar sobre a função que esta modalidade linguística assume para os sujeitos e, em especial, para os surdos.

Entendo que a linguagem é uma característica muito especial dos homens. Por ser assim tão especial, a ciência dedicou-se a estudá-la e a buscar compreendê-la, desde seu surgimento, seus primórdios, as regiões neurológicas envolvidas, a influência de fatores ambientais no seu desenvolvimento, e também como resgatá-la em caso de danos leves ou mesmo irreversíveis.

É importante compreender que a linguagem não apenas serve para a comunicação entre os sujeitos, mas também é fundamentalmente para a comunicação deste sujeito consigo mesmo, como suporte para o pensamento e o desenvolvimento psíquico. Assim, considero importante distinguir alguns conceitos, já que, na literatura, se confunde *comunicação*, *linguagem*, *língua* e *fala*, principalmente por questões de tradução ou mesmo por concepções diferentes.

Fernandes (2003, p. 16), citando Lyons (1987), afirma que “linguagem é um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não”. Assim, de maneira geral, se atribui o termo *linguagem* para designar uma atividade organizada, como um sistema de signos de estrutura complexa, que tem a propriedade de representar ou substituir a realidade, que serve

para comunicar um número ilimitado de significados e que pode ser expressa pelo corpo, por expressões faciais, por sinais de trânsito, música, pintura, etc. Com o termo *comunicação*, se referencia um conjunto mais amplo de fenômenos, entre eles os que incluem todas as atuações nas quais a pessoa incide sobre o meio físico ou social através de outras pessoas.

A linguagem, além de ter forma e conteúdo, é uma atividade que serve para operar sobre o meio e assim pode influir ou regular a atividade de outras pessoas ou da própria pessoa que a produz. Tais funções se dão sempre em relação aos interlocutores e aos contextos. Assim sendo, não é possível analisá-la fora do contexto comunicativo.

A *fala* é uma forma de expressão da linguagem humana que, apesar de ser tão característica e peculiar, não é forma de expressão única, nem a mais importante para o desenvolvimento do pensamento, sendo uma possibilidade normalmente usada entre as pessoas que ouvem e que têm as condições orgânicas necessárias para expressarem-se através dessa modalidade.

Quanto à língua, Fernandes (2003, p. 16) diz que “é um conjunto abstrato de regras gramaticais [...] que identificam sua estrutura nos diversos planos (dos sons, da estrutura, da formação e das classes das palavras, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso)”.

Mendes (2004, p. 170-171) assume o conceito de língua como

[...] símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta.

Em sua explicação sobre o conceito de língua, Mendes (2004, p. 171) assume, ainda, a estreita relação entre língua e cultura, entre as quais os limites e fronteiras não se estabelecem, mas em que uma ocorre em inter-relação com a outra como “língua-cultura”.

Dessa forma, entendo que a criança não passa a fazer uso da linguagem de uma hora para outra, como se fosse um passe de mágica ou como se já estivesse pronta para simplesmente ser colocada em ação. A aquisição e desenvolvimento da linguagem é um processo lento no qual a criança se conscientiza de suas possibilidades linguísticas paulatinamente, usando-a na interação com o outro e com o meio, como descoberta de caminhos. Esta descoberta vai amadurecendo até que se torne realidade e que a criança passe a pensar sobre suas condições de uso e de manipulação.

A linguagem torna diferente seu usuário, não apenas por ser um sujeito linguístico, mas, além disso, porque lhe permite operar com este instrumento, às vezes, de forma voluntária, às vezes de forma involuntária sobre o meio, sobre o outro e sobre si mesma, transformando a realidade e a si próprio.

### 3.2 COMEÇANDO A FALAR SOBRE A LINGUAGEM

Iniciando o caminhar sobre o fascinante e complexo tema “linguagem”, tomo as palavras de Geraldi (2003, p 4) que, antes de tudo, confere a ela o *status* de importância pretendido:

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem [...].

Na literatura, percebe-se que há diversos e diferentes conceitos explanando o tema *linguagem*, com base em abordagens inatistas, cognitivistas e interacionistas. Todas respaldadas cientificamente e com critérios claros a serem assumidos por seus seguidores. Pretendo, contudo, descrevê-las brevemente, de forma a proporcionar a este estudo, em princípio, uma visão ampla e geral, tentando ser imparcial para posteriormente definir conceitualmente as bases que sustentam meu pensamento como pesquisadora, e por acreditar também que a tomada de posição frente a uma dessas linhas repercute na forma como o tema será tratado.

Não pretendo colocar as diferentes abordagens para dialogar porque não há possibilidade conceitual entre elas para isso, já que muitas vezes opõem-se mutuamente, mas me atrevo a descrevê-las, ao mesmo tempo em que assumo o risco de apresentá-las de forma pretensamente superficial.

Início pela teoria inatista ou gerativista de Chomsky, que foi apresentada no final da década de 1950 e impulsionou numerosas investigações sobre o desenvolvimento linguístico, sustentando que desde crianças somos dotados de conhecimentos inatos sobre as estruturas

básicas gramaticais da língua, as quais explicariam não somente a rapidez com que se adquire a língua materna mas também a universalidade do processo. A partir dessa teoria, então, atribui-se pouca importância, no desenvolvimento linguístico, ao papel das experiências e das relações da criança com o outro. Nessa perspectiva, em todas as línguas existem algumas estruturas gramaticais básicas e profundas, ocultas e universais, e que não podem ser simplesmente aprendidas, visto que a criança demonstra possibilidades de, às vezes, falar frases nunca ouvidas anteriormente. A partir dessa teoria, se entende que deve haver um conhecimento anterior, prévio, independente da experiência da criança com qualquer língua natural, e que a habilita a fazer uso da linguagem dentro das características linguísticas que lhe são peculiares.

Para Chomsky, *linguagem* é “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. (LYONS, 1987, p. 20) Nesta conceituação, não há referência sobre a função comunicativa ou sobre a natureza simbólica dos elementos ou de suas sequências. Seu interesse é ressaltar as características estruturais da linguagem apenas. Percebe-se, nesta linha, que há uma concepção de linguagem como sendo um instrumento de comunicação, vista como um código, como um conjunto de signos combinados por regras. (DORZIAT, 2003)

A teoria gerativista de Chomsky diz que a linguagem é independente de estímulo, o que a relaciona à criatividade, entendendo a fala como imprevisível, ou seja, independe de resposta a estímulos linguísticos ou não linguísticos. Nesse sentido, a criatividade é regida por regras pelas quais os enunciados produzidos têm uma certa estrutura gramatical. Assim sendo, vê a linguagem como transmissível geneticamente e sendo peculiar à espécie.

Nessa concepção, também são apresentados os conceitos de *competência* e *desempenho*. *Competência linguística* diz respeito a sua capacidade de produzir um número infinito de sentenças dentro de uma língua, e *desempenho* é o comportamento linguístico determinado não apenas pela competência, mas também por fatores não-linguísticos, como convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante, pressupostos sobre o interlocutor, além dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos.

O que fica claro nesse pressuposto é a questão da linguagem ser considerada como algo pronto e que, para emergir, basta ser “acionada”, independente de qualquer situação dialógica e de interação com o outro, pois, afinal, a linguagem, para o inatismo, é uma estrutura pronta para entrar em ação.

Por outro lado, Jean Piaget realizou estudos com enfoque construtivista, os quais apresentam a compreensão da linguagem com base cognitiva, dando importância aos contextos em que ocorrem as produções de enunciados. A partir destes estudos, então, o que é chamado de proposta inatista de Chomsky se contrapõe à proposta construtivista de Piaget.

Esta teoria, com base na Epistemologia Genética, não tem como princípio específico os estudos da linguagem, porém, no desenvolvimento desta base teórica, a linguagem é vista de forma igual às demais categorias cognitivas explicadas, definidas e caracterizadas por essa corrente teórica, como as aprendizagens, por exemplo. Ou seja, Piaget estudou o desenvolvimento intelectual da criança como um todo e dentro desse incluiu os estudos sobre a linguagem como via de expressão do pensamento.

De acordo com Piaget, todos os conceitos emergem da noção de estrutura, pois, para ele, a aprendizagem a toma como base e a mesma está constituída pela interação entre as ações do indivíduo sobre o objeto de conhecimento e as reações desse objeto. Conhecer, para Piaget (1983, p. XI), “consiste em operar sobre o real e transformá-lo, a fim de compreendê-lo, em função do sistema de transformação a que estão ligadas todas as ações”.

Dentre tantos, merecem destaque os conceitos desenvolvidos por Piaget denominados de *assimilação* e *acomodação*. A *assimilação* é a integração de elementos novos às estruturas ou esquemas já existentes e implica na modificação de uma conduta a partir da ação do indivíduo sobre o meio e de sua integração às estruturas anteriores. Assim, o que faz com que a criança outorgue sentido ao objeto de seu conhecimento é o trabalho ativo da assimilação. De qualquer forma, não é possível que ocorra assimilação sem acomodação, pois o esquema da primeira é geral, e, desde que ele é aplicado a uma situação particular, é preciso modificá-lo em função das circunstâncias particulares às quais tal esquema se relaciona. Essas modificações através da ampliação de estruturas próprias do sistema cognitivo se dão a partir da acomodação, entendendo-se como tal a modificação de velhos esquemas ou a criação de novos. Para Piaget (1983, p. XI), “toda vez que um esquema não for suficiente para responder a uma situação e resolver um problema, surge a necessidade de o esquema modificar-se em função da situação”.

Esses dois conceitos são complementares, pois um não se dá sem o outro. Então, a adaptação do sujeito ocorre através do equilíbrio entre esses dois mecanismos. De forma geral, são equilíbrios cada vez mais amplas, que possibilitam a modificação de esquemas existentes a fim de atender ao novo. Esse conceito está centrado na ação do sujeito sobre o objeto, pelo qual o estado de estabilidade se origina pela regulação das relações entre a

estrutura cognitiva do indivíduo e suas relações com o meio. Quando esse equilíbrio não acontece porque não se produz a assimilação de um objeto ou de uma informação, o sujeito entra em estado de desarmonia, o que, em termos construtivistas, se denomina estado conflitivo.

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que a linguagem é adquirida, assim como ocorre a aquisição de outras funções psicológicas, na ação do sujeito sobre o mundo, ou seja, como processo cognitivo de natureza interna, em que a ação do sujeito sobre o meio que o circunda faz com que ele o conheça, e as novas situações o façam desenvolver cognitivamente – a linguagem faz parte deste processo.

Além dessas teorias já mencionadas que explicam a linguagem, existem ainda as teorias sócio-interacionistas, que consideram a linguagem “como ‘trabalho’, como ‘atividade’, como ‘processo’, como ‘ação’, sobre o pensamento e sobre a cultura”. (MORATO, 2000, p. 151) A partir dessa concepção, as relações interpessoais recebem papel de destaque para o desenvolvimento linguístico, enfatizando que é fundamental o entendimento de que a linguagem se adquire em situações interativas entre a criança e o outro que interage com ela constantemente. De acordo com essa perspectiva, entende-se que participam ativamente do processo tanto as crianças quanto os adultos que a cercam, sendo estes últimos os que atuam como mediadores da cultura. O que ocorre é que essa mediação permite que os processos psicológicos mais complexos primeiramente tomem forma intersubjetivamente e, em seguida, intrapsiquicamente, pela interiorização dos meios historicamente determinados e culturalmente organizados.

A partir dessa linha de pensamento, se entende que cada indivíduo faz seu percurso até chegar a construir seu próprio repertório linguístico, porém não o faz sozinho, já que a linguagem é vista como um fenômeno de natureza social e como tal se constrói em práticas compartilhadas com os falantes da própria comunidade linguística.

O psicólogo russo L. S. Vigotski desenvolveu essa base teórica afirmando que a linguagem e o pensamento são fenômenos do desenvolvimento que ocorrem de forma independente nos primeiros meses de vida, quando se manifestam com autonomia entre eles, separados entre si para depois se unir de forma indissolúvel e para sempre constituindo uma unidade dialética na orientação do comportamento.

É necessário acrescentar que, na abordagem vigotskiana, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos, e sim uma interação dialética que se dá desde o

nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural no qual se insere. É por isso que as ideias de Vigotski se inserem no que é chamado *pensamento sócio-interacionista*.

De acordo com Vigotski, os processos cognitivos e a língua são fatores fundamentais para a sobrevivência e, por esta razão, tomam seu lugar preponderante desde o primeiro contato da criança com o mundo. Passados estes primeiros meses de vida, o pensamento e a linguagem se unem dialeticamente e, ainda que mantenham suas próprias funções, se inter-relacionam de tal forma que não se separam jamais.

Para esse autor, existem três aspectos relevantes no desenvolvimento infantil: a) o aspecto instrumental, que se refere à natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas, por meio das quais os seres humanos respondem aos estímulos apresentados pelo ambiente, mas também são capazes de alterá-los e usar as modificações como instrumento de seu comportamento; b) o aspecto cultural, que engloba os meios socialmente estruturados pela sociedade a fim de organizar os tipos de tarefas enfrentados pela criança em crescimento, assim como dos tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, dos quais a criança dispõe para realizar tais tarefas; c) o aspecto histórico, que se associa ao cultural, uma vez que o instrumento que o homem utiliza para dominar seu ambiente é seu próprio comportamento influenciado por determinado momento e tempo históricos, e que foram criados e modificados ao longo da história social da civilização. Assim, para Vigotski, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, além disso, estão de tal forma relacionados, que um não existe sem o outro.

O desenvolvimento, então, tem sua base no plano das interações e todos os movimentos corporais e expressões verbais da criança no início de sua vida são importantes, pois afetam o adulto, o qual os interpreta e os devolve à criança com sua ação e/ou com sua linguagem. Assim, linguagem e ação, que se desenvolvem independentemente uma da outra, em determinado momento do desenvolvimento convergem, e esse é o momento de maior significado para o desenvolvimento intelectual da criança.

Ao abordar o desenvolvimento intelectual e linguístico das crianças, Vigotski desenvolveu o tema relacionado à interiorização do diálogo na linguagem interior e pensamento, em oposição ao que foi proposto por Piaget, que considerava o desenvolvimento da fala como uma supressão da linguagem egocêntrica. Na linguagem vigotskiana, a aprendizagem é um processo de “construção/reconstrução do conhecimento”, que ocorre mediante a interação sócio-cultural, cujo caráter ativo e interativo possibilita ao sujeito a formação dos processos psicológicos superiores.

O bebê quando nasce já apresenta possibilidades biológicas e orgânicas em sua constituição física, tais como instrumentais neurológicos necessários para desenvolver a linguagem, que são estruturas neurológicas responsáveis por este desenvolvimento. Além disso, também nasce com a possibilidade psicológica para a linguagem, significando que poderá adquirir linguagem e, assim como é característico da espécie humana, usá-la de forma a expressar-se verbalmente. Contudo, é importante acrescentar que adquirir linguagem não significa obrigatoriamente – ou exclusivamente – exercer a capacidade de falar, já que existem outras formas linguísticas desenvolvidas por suas comunidades usuárias, tão competentes e eficientes quanto qualquer modalidade oral, como é o caso da linguagem gestual, a qual, no caso das pessoas surdas, será a forma naturalmente utilizada para expressarem-se e desenvolverem-se linguisticamente e cognitivamente. Essa observação ratifica o pensamento de que o desenvolvimento da linguagem independe da capacidade da fala, sendo esta uma possibilidade entre outras formas eficientes e competentes.

Inicialmente, a sobrevivência da criança, assim como seu relacionamento com os demais, é garantida por reflexos incondicionados e, mesmo sem ter consciência, chora, come, dorme, acorda, defeca etc., obedecendo a necessidades fisiológicas rotineiras determinadas geneticamente. Contudo, as respostas a essas ações, a princípio inconscientes, constituirão uma base segura para que, com o passar do tempo, a criança construa por ela mesma, em interação com o outro, novos e superiores reflexos. Reflexos esses que originam respostas relacionadas a estímulos mais complexos e aprendidos em sua experiência diária, que lhe garantem uma melhor adaptação a um ambiente em constante mudança. Com esse avanço em sua evolução linguística, a criança começa a se dar conta de que determinados comportamentos lhe possibilitam atender a necessidades já conscientizadas por ela, passando a usar a linguagem para satisfazer as mesmas necessidades fisiológicas que antes reclamava com sinais não linguísticos (fome, sono, dor, mal estar, necessidades excretórias etc.).

Esse processo de substituição progressiva que passa a fazer parte do repertório de reflexo da criança não acontece de repente, mas como produto de um longo percurso de aquisição e construção, e de um ambiente facilitador e mediador, receptivo e disponível para isso. Ou seja, não basta ter as possibilidades orgânicas inatas e, além dessas, as adquiridas no contato com o meio para desenvolver a linguagem, é necessário ter “com quem” usá-la, saber “para que” servirá e determinar “para quem” fazê-lo, percebendo que a linguagem também é um instrumento a seu alcance para interatuar no meio.



Assim, uma criança sozinha, isolada, sem iguais, sem modelos não desenvolve completamente a linguagem, o que é fato amplamente demonstrado por diversas pesquisas que comprovam a importância da interação sujeito-meio-sujeito para o desenvolvimento linguístico do ser humano. Assim, sem o contato com o outro social, com o nosso parceiro histórico que nos solicita mais respostas linguísticas e ainda mais complexas num intercâmbio constante entre nós e ele, nos manteríamos de forma rudimentar, servindo a linguagem apenas como reação instintiva às necessidades elementares e básicas.

Nesse contexto, a linguagem é a função mais representativa para ilustrar a complexidade e a superioridade do ser humano sobre os outros seres, pois tal capacidade transcende o simples processo de adaptação para converter-se na base de complexas e intermináveis transformações humanas, e do próprio meio em função do melhoramento do homem. Assim, as necessidades humanas vão além da sobrevivência biofísica e exigem uma sobrevivência como “sujeitos”, que requer outros sujeitos além do meio físico onde possa atuar, mas daqueles (outros sujeitos) como meios também para alcançar e conhecer a este (meio físico).

Vigotski (1998a) propõe que a linguagem é uma capacidade especificamente humana e que se desenvolve como uma função psicológica superior que possibilita superar a ação impulsiva, controlando o próprio comportamento. É uma capacidade humana, pois os seres humanos são os únicos que usam da linguagem principalmente para suas relações sociais.

De acordo com esse autor, a criança constrói sua natureza humana no relacionamento com os outros homens, compartilhando uma mediação social segundo a cultura a qual pertence e o momento histórico que vive. Tal afirmação vem ao encontro da concepção já exposta por Mendes (2004) da estreita relação entre língua e cultura.

É importante ressaltar a importância da linguagem para o desenvolvimento da personalidade e da psique da criança, e, nesse sentido, está a cognição, a qual tem relação muito próxima com a linguagem. (BRITO e outros, 1987)

Assim, como diz De Lemos (1982, p. 21 – grifos da autora), “é através da linguagem enquanto *Ação sobre o Outro* (ou procedimento comunicativo) e enquanto *Ação sobre o Mundo* (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto *Objeto* sobre o qual vai poder operar”.

Assim, pela interação com semelhantes que circundam a criança, ela passa a compreender não apenas a língua, mas também “códigos sociais e culturais” (expressão usada

por MENDES, 2004, p. 171) do meio em que está inserida. Passa a pedir comida quando tem fome, passa a pedir atenção quando tem dor ou quer simplesmente a atenção do outro, e tudo isso principalmente mediado pela palavra (usada aqui genericamente, representando a possibilidade de expressar seus pensamentos, sentimentos e necessidades), que, inicialmente, pode ser usada indiferentemente para diversas situações, até que aprenda e compreenda que para cada objeto existe um nome, para cada situação existe uma denominação e, dessa forma, as vai adquirindo.

Fernandes (2003, p. 21) afirma que

A partir do momento que a língua passa a fazer parte do universo de representações de um indivíduo, linguagem e pensamento interagem no processo de interpretação significativa de seu universo conceitual. O indivíduo passa a perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo e a língua passa a fazer parte intrínseca de seus mecanismos mentais.

Morato (2000) afirma que, uma vez estabelecida a linguagem na criança, sua posição no mundo se modifica, além da própria cognição e da linguagem mesma. Assim vejo a linguagem e as perspectivas advindas dela: a possibilidade de agir no e sobre o mundo, atendendo às solicitações culturais, sociais e individuais do sujeito.

E para os surdos? Como pensar a linguagem e o seu desenvolvimento quando se parte de conceitos, conforme discutidos nesse capítulo, que tomam como pressuposto o desenvolvimento “normal” da linguagem oral, o que implica também em estabelecer por princípio a integridade do sistema sensorial?

É importante, nesse sentido, entender que tudo o que foi apresentado e analisado com relação à linguagem também se aplica a crianças surdas, pois, desde que seu desenvolvimento linguístico ocorra em um ambiente adequado em interação com outros usuários da língua, promovendo tal crescimento, ocorrerá assim como com crianças ouvintes. Porém, antes de entrarmos nesse universo, o que, aliás, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento imanente aqui, convém entendermos a língua e sua relação com a identidade e a cultura.

### 3.3 A LÍNGUA COMO O LUGAR DA CULTURA E DA IDENTIDADE

Mendes (2004) comenta que as possibilidades advindas da linguagem vão além da possibilidade de comunicação, mas que situam a pessoa sobre os eventos, os fatos, a própria comunicação, sendo a língua o que nos faz humanos e o que nos insere no mundo. De forma a complementar essa ideia, a autora cita Duranti (1997, p. 337 *apud* MENDES, 2004, p. 111):

A linguagem está em nós tanto quanto nós estamos na linguagem. Por conectar pessoas aos seus, passado, presente e futuro, a linguagem *torna-se* seu passado presente e futuro. A linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos de nosso passado é linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações linguísticas, histórias, anedotas e nomes tanto quanto elas estão contidas em cheiros, sons e modos de expressão do nosso corpo.

E é por esse motivo que, mesmo já tendo discutido no capítulo anterior os conceitos de cultura e identidade, os retomo, a fim de estreitar e aprofundar sobre essa relação com o desenvolvimento do sujeito. Isso significa compreender que a cultura de um povo se transmite através da língua e que é por seu intermédio que os participantes dessa cultura se identificam mutuamente.

Assim, pertencer a uma comunidade linguística que sustente social e psicologicamente é importante para o desenvolvimento subjetivo do sujeito, para sua identificação e apropriação cultural.

Tratando de surdez, algumas questões são específicas, por ser uma comunidade linguística particular dentro de outra. Mais propriamente, é fundamental para o desenvolvimento desse sujeito a percepção das diferenças que estabelece com os ouvintes. Será a partir dessa constatação de diferença que poderá se perceber em igualdade de experiências com a língua entre os outros surdos e, a partir dessas vivências, perceber também igualdades sociais e culturais. Caso isso não ocorra, nos deparamos com um problema que considero maior ainda pelo significado social do qual está impregnado, qual seja: ser identificado nesse meio (majoritário), seja familiar ou mais amplo, comunitário, como “o deficiente”. Entendo essa percepção de deficiente como um problema, uma vez que não pertence a um grupo que o sustente subjetivamente como sujeito social ativo, vivo e capaz, repercutindo em significados de exclusão social, o que pode trazer sérias consequências para

o desenvolvimento psíquico do sujeito. Costumo dizer que, nesse caso, é um surdo “em cima do muro”, pois nem se vê como surdo, grupo no qual não consegue inserir-se, tampouco como ouvinte, por também não conseguir inserir-se nesse conjunto a partir dos critérios que se estabelecem para tal. Provavelmente, criará uma outra categoria na qual possa ser apenas o deficiente auditivo, categoria essa rejeitada pelos que mantêm a identidade surda construída, por compreenderem-se não como deficientes, mas como eficientes em sua diferença. Isso pode até parecer banal para quem está de fora, afinal, em que um nome poderia mudar uma situação que existe e que não pode ser mudada, que é o déficit sensorial? Aqui surge outro questionamento acerca da tecnologia disponível, inclusive o implante coclear que propicia ao “deficiente auditivo” um nível de audição suficiente e compatível com a percepção do mundo sonoro. Sim, isso é um fato, porém, mesmo em uso de um sistema de implante, o sujeito continua sem o sentido da audição sempre que o retirar da orelha para tomar banho, para dormir e, mesmo assim, a tecnologia disponível não faz desse sujeito um ouvinte igual a tantas pessoas consideradas “normais”, pois sua percepção de mundo ainda ocorrerá por sua perspectiva de surdo/deficiente auditivo.

Então, como também já mencionado, a LS é a língua natural dos surdos, isso porque os estudos linguísticos realizados comprovam que essa é a modalidade naturalmente exercida por essa população e que surgiu a partir de suas percepções sobre o mundo.

Essa afirmação ratifica que as LS não derivam de línguas orais, tampouco são pantomimas destas, mas surgiram dentro da comunidade linguística usuária desse sistema, a partir do canal viso-espacial. Embora seja de modalidade diferente das línguas orais, apresenta todas as possibilidades comunicativas e de abstração necessárias para o desenvolvimento do sujeito.

Stokoe, em 1960, (BRITO, 1995; QUADROS, 1997a; QUADROS e KARNOPP, 2004, entre outros) demonstrou que as LS apresentam critérios linguísticos com uma gramática própria, com sintaxe, léxico, morfologia próprios, como qualquer outra língua, mas diferentes das línguas orais. Dessa forma, esta modalidade linguística tem sido bastante estudada por pesquisadores brasileiros e de outros países, o que promove, mesmo que a passos lentos, maior aceitação dessa língua pela sociedade. Isso, evidentemente, repercutirá nas comunidades surdas e na aceitação delas como participantes do mundo social.

Portanto, a LS é lugar de reflexão e atribuição de sentidos das coisas do mundo para os surdos e, portanto, é imprescindível para que eles também se posicionem na esfera social e linguística, bem como na cultural.

### 3.4 A LÍNGUA E A LINGUAGEM PARA OS SURDOS

Não cabe dúvida de que as discussões sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem são importantes no que diz respeito a ouvintes e surdos, afinal não falo de ouvintes ou de surdos, a princípio, mas de sujeitos linguísticos que, como tais, são carregados de experiências linguísticas e culturais e que atuam no e sobre o mundo, a partir de suas experiências e posturas.

Sabemos que para as pessoas ouvintes existe um período considerado ótimo para a aquisição da linguagem, período este que promove não apenas o acesso à linguagem e à língua, mas também que inscreve este sujeito no mundo, fazendo-o pertencente a um grupo cujas características compartilha não apenas o fato de ser humano, mas também os fatores familiares, relacionais, linguísticos, culturais e de pertencimento à comunidade. O mesmo se aplica aos surdos, que além de também compartilharem do conceito de período ótimo para a linguagem, compartilham dos significados e consequências de adquirirem a linguagem dentro desse período ou não.

Kyle (1999) confirma que o desenvolvimento ótimo da criança surda, em termos da aquisição da LS, se dará na idade de até três anos, o que também coincide com o período ótimo para a aquisição da linguagem oral em ouvintes.

Nesse sentido, devemos lembrar que, em função de a grande maioria dos surdos ser filha de pais ouvintes, é verdadeiro pensar a presença de um hiato entre a descoberta da perda auditiva e o contato linguístico efetivo, pois, infelizmente, ainda temos muito preconceito na sociedade com relação à surdez e à LS, e, além disso, muito desconhecimento sobre o significado de ser surdo e suas implicações. O desconhecimento mencionado diz respeito à concepção quanto ao significado da LS dentro do entendimento e conceito de língua, e que esta é uma língua verdadeira tanto quanto as línguas orais. Completando o quadro, o preconceito linguístico paira no ar e pesa sobre as famílias ouvintes e seus filhos surdos, especialmente com o grande apelo tecnológico, sobre o qual, inclusive, não sou contrária, porém sou realista e penso que, de tudo, nem todos se beneficiam da mesma forma. Isso significa entender que as famílias ouvintes com filhos surdos geralmente gastam muito tempo até compreenderem a diversidade linguística necessária aos seus filhos: gastam muito tempo pensando no significado que isso pode ocasionar na sua relação parental, o que ocasiona danos às vezes irreparáveis, ou ainda sujeitos surdos incompletos e infelizes, como costume

dizer, “em cima do muro”, sem saber se são surdos ou ouvintes. Isso acarreta ainda problemas de identificação.

Os surdos buscam através da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição da linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se através da interação social, cultural, política e científica. (QUADROS,2004)

Não penso que as famílias são culpadas por atrasos no contato de seus filhos surdos com outros surdos competentes linguisticamente (a culpabilização de qualquer lado envolvido não contribui positivamente no processo), mas, antes disso, penso que o conflito gerado pela ideia de que outra pessoa, outro grupo, seja mais significativo para a criança e que com ele compreenda as coisas mais do que com sua família, sua mãe, seu pai, seja um aspecto que compromete o acesso e o contato com o grupo de surdos. Além disso, é importante considerar que, a partir da inclusão da criança em uma comunidade surda, todas as relações estabelecidas se constituem a partir do novo vínculo em função das já referidas questões de identificação, e que o conhecimento de mundo também se dará a partir do olhar desse outro.

Assim, é possível perceber que o temor da família está na possibilidade (muitas vezes ilusória) de perder o filho, de que não o tenham mais em função da importância adquirida pela identificação com o grupo de iguais, especialmente quando se pensa no papel da família para o fortalecimento dos vínculos e o sentimento de pertencimento da criança, constituindo-se mais fortemente em outros grupos que não no seio familiar. Além disso, o temor se estende ao fato da possibilidade de que estes grupos se tornem mais essenciais em detrimento do considerado primeiro vínculo social e afetivo da criança, que é a família.

Outro fato importante a ser considerado é que as famílias precisam viver os novos sentimentos relacionados às diferenças quando são forçadas a compreender a vida e suas relações a partir do nascimento de um filho surdo. Junto a isso vêm dúvidas e medos quanto ao que deve ser feito, quanto à melhor forma de fazê-lo, e todas as suas concepções se somam às constatações da realidade que grita à sua frente. Dessa forma, muitas famílias tornam-se indiferentes e preferem não pensar no que está por vir, no que há de urgente a ser feito, achando melhor acreditar em promessas de cura, em esperanças de “ter o filho de volta”, do que enfrentar que seu filho precisa de uma nova orientação no cuidado e convivências diárias, que suas relações precisam estabelecer-se de um novo jeito e que, a partir deste momento, já serão e constituirão todos como uma família diferente. Entram as questões de tempo, de informação, de medo, de dor, de orientação e isso se caracteriza como outro ponto chave, pois

as informações recebidas podem ser relevantes (ou não) para o andamento do processo de dor ou de uma nova caminhada.

A respeito dessa nova caminhada, refiro-me à questão do uso da língua de sinais e da língua portuguesa adicionalmente, significando para o surdo ser um sujeito bilíngue.

Já que mencionei o período ótimo para a aquisição da linguagem, ressalto que, quando em situação de exposição linguística adequada, os surdos adquirem a LS de forma natural, assim como um ouvinte adquire a língua oral. Isso significa que, em contato com a língua, não é necessário ensiná-lo no uso da LS, mas que apenas o contato com um usuário fluente já é o bastante para que o desenvolvimento se processe assim como ocorre com crianças ouvintes na aquisição da linguagem em meio falante.

Por exposição linguística adequada, me refiro ao contato com a LS em situação dialógica, na qual o mundo, as coisas que o cercam e ele mesmo serão significados no contato com esta língua e com seus usuários. Portanto, a presença de sujeitos fluentes em LS é necessária e, nesse caso, servem como mediadores entre as crianças e a língua. Assim, compreende-se que esta será a primeira língua dos surdos e que a língua portuguesa, posteriormente, poderá ser ensinada e constituir-se como sua segunda língua, ocorrendo de acordo com um aprendizado formal específico para o caso.

Além dos aspectos já mencionados, é importante ressaltar que é a LS que dará subsídios para o desenvolvimento cognitivo adequado, além de ser através dela, conforme já dito anteriormente, que a pessoa surda se constituirá como sujeito. Hall (1997, p. 27) diz que

[...] os objetos certamente existem fora do sistema de significação; os objetos certamente existem, mas eles não podem ser definidos como “pedras”, ou como qualquer outra coisa, a não ser que haja uma linguagem ou sistema de significação capaz de classificá-los dessa forma, dando-lhes um sentido, ao distingui-los de outros objetos. [...] se aceitarmos que o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação.

Através desta citação, ratifica-se apenas a compreensão de que as coisas do mundo e inclusive o próprio mundo são construídos pela linguagem e, assim, o sujeito também o é. A linguagem constitui o sujeito, que é dito pela linguagem: ele é o que a linguagem diz que é e isso é construído culturalmente. Assim, o sujeito é na sua relação com a linguagem.

Dessa forma, não restam dúvidas quanto à necessidade do contato da criança surda com a LS. A partir disso, compreende-se sua importância e não se descarta em momento algum a

presença da língua oficial do país no qual a pessoa está inserida. Ao contrário, é essencial e desejável que exista a aquisição da língua do país onde reside. De acordo com esse entendimento, faz-se necessário explicar melhor o que isso significa. Entendo que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, que domine duas línguas, sendo que na grande maioria dos casos implica em ter como L1 a LS, e a língua majoritária, ou a língua do país onde reside, como segunda língua ou L2.

Assim, ser bilíngue implica no conhecimento e uso de duas línguas. Atualmente, o termo tem sido usado para descrever o uso da língua considerada natural para os surdos, a língua de sinais, e também da língua da comunidade majoritária na qual se insere, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Contudo, para além da questão do uso de duas línguas, o chamado “bilinguismo” é um posicionamento político especialmente no que diz respeito aos surdos, pois envolve questões de nacionalidade e imposição da língua nacional sobre as minorias linguísticas, como uma forma de manter controle sobre elas. Diz respeito também ao que está relacionado ao já mencionado acima, que é a identidade de cada grupo linguístico.

O Bilinguismo<sup>1</sup> pode se referir, ainda, a uma abordagem educacional que “envolve atitudes positivas com as pessoas surdas e a língua de sinais, e também o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades”. (GUARINELLO, 2007, p. 49)

Como é possível entender até o momento, não é fácil pensar na implantação desse modelo educacional para surdos sem travar um embate político árduo em diferentes níveis, mesmo com a sociedade, visto que atinge sua estrutura e requer a sensível compreensão de que deve haver espaço para todos, mesmo nas diferenças, em uma sociedade que se diz inclusiva, como tem sido proposto atualmente.

Assim, compreende-se que quando a sociedade e/ou a escola se dizem bilíngues, isso ainda não significa de fato, na maior parte dos casos, que esse paradigma sustente o fazer pedagógico com os surdos. Ou ainda, quando dizem aceitar a língua de sinais, não significa que, por ela ser usada em contextos comunicativos, verdadeiramente faz parte do pensamento que sustenta sua ação. Assim se compreende, uma vez que vemos a participação limitada dos surdos nas decisões que dizem respeito a eles mesmos, mantendo-se, ainda, a supremacia do pensamento ouvinte sobre a vida dos surdos, como se os ouvintes tivessem maior capacidade para decidir do que os próprios surdos, tanto no âmbito social quanto no educacional.

---

<sup>1</sup> Bilinguismo está grafado com letra maiúscula em referência ao nome conferido à filosofia educacional Bilíngue no trabalho com surdos.



Foi possível desenvolver esse conceito de Bilinguismo como filosofia educacional para os surdos após os estudos de Willian Stokoe, publicados em 1960, sobre a validade das línguas de sinais como línguas verdadeiras, tomando a Língua de Sinais Americana (ASL) para análise e comprovando seu status linguístico conforme critérios para as línguas orais. Após esse estudo pioneiro, muitos outros estudiosos dedicaram-se e ainda continuam na busca de maiores conhecimentos sobre a língua de sinais. Portanto, com esta confirmação sobre a língua de sinais, foi possível desenvolver os estudos sobre a educação de surdos a partir de uma nova concepção.

Com estas pesquisas de caráter científico sobre a LS, vislumbra-se uma abordagem de caráter educacional para o trabalho com surdos e, de acordo com Lacerda (1998, p. 7),

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra.

Embora seja o ideal quanto à educação de surdos, o Bilinguismo não é de simples implementação e também encontra muita resistência especialmente de instâncias políticas, já que requer estruturas organizadas especificamente para esse grupo que é visto como minoritário. Algumas experiências desde então vêm sendo aplicadas em países como Venezuela, Uruguai e Suécia. No Brasil, entretanto, esta abordagem educacional ainda é bastante recente (talvez nem tanto, porém, quando pensada a partir da supremacia oralista, tanto do ponto de vista clínico quanto educacional, torna-se recente e de difícil aplicação), embora já existam movimentos que possibilitam a implantação da proposta bilíngue.

A partir dessa concepção, é possível compreender que a família constitui-se em importante base para o desenvolvimento de uma proposta bilíngue, visto que é nela que o sujeito inicialmente se insere, e que parte da família a compreensão da importância do uso da língua de sinais para os surdos. Contudo, a família (em geral), no Brasil, ainda está à mercê de uma visão clínico-terapêutica preponderante no seio da comunidade médica, por tratar-se, a princípio, de serem esses os portadores do diagnóstico, sendo os primeiros profissionais a falarem sobre o filho surdo e a surdez, e a fornecerem informações sobre estes temas, além do valor concedido socialmente à classe médica, tornando, muitas vezes, indiscutível sua opinião. Isso para dizer que, normalmente, esses profissionais orientam as famílias de forma a não permitirem o contato da criança surda com outros surdos, afastando-a assim da LS, sob o

argumento de que, sendo permitido usar o “gesto”, comprometerá a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, senso comum na classe médica. Além disso, a recomendação é pela busca de tratamentos e tecnologia de forma a suplementar o “déficit” precocemente, de forma a que a perda auditiva atinja minimamente o desenvolvimento da criança (tornando aparente o conceito de deficiência).

Com essa visão premente sobre as famílias que se vêm em situação totalmente inusitada, é relevante a compreensão do surdo e da surdez para além do déficit, compreendendo o real significado da língua de sinais para esses sujeitos como língua natural e como forma de contato primordial com o meio a quem, até então, provavelmente, nunca se havia atentado para isso.

Portanto, creio ser necessário explicitar alguns conceitos com os quais estou dialogando, ou seja, o que tomo por língua natural e o que, em contrapartida, entendo por língua majoritária.

A língua natural é adquirida e se desenvolve de forma natural na criança, desde que mantenha contato com os adultos membros da comunidade usuária da língua, mediante a simples exposição à mesma. Quadros (1997b, p. 47) afirma que a língua de sinais (LS) se denomina língua natural uma vez que

(...) são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações.

Já a língua majoritária é a língua usada pela comunidade majoritária da qual a criança também faz parte, mas como pertencente a um grupo diferente.

Para que ocorra o bom desenvolvimento da linguagem, é necessário oportunizar à criança um ambiente linguístico adequado e que se concorde e permita seu envolvimento e uso. No caso dos surdos, este ambiente linguístico adequado significa um espaço de vivência no qual se pode possibilitar à criança o acesso à língua de sinais, mantendo contato com uma comunidade surda, para que possa compartilhar de sua cultura numa troca de experiências com semelhantes.

Existem algumas experiências com o bilinguismo bem sucedidas, entre elas a da Suécia, onde, inicialmente, em meados dos anos 70, foi criada uma língua de sinais sueca que usava fala e sinais simultaneamente (equivalente ao que no Brasil é chamado de Português

Sinalizado), contudo, logo foi verificada sua ineficácia, comprovada pelos baixos resultados com os estudantes surdos. Com a solidificação das pesquisas sobre as línguas de sinais, em 1981 foi oficializada a Língua de Sinais Sueca e, em 1983, houve a implantação de um novo currículo que previa a língua de sinais sueca sendo ensinada assim como o sueco escrito nas escolas para surdos. Isso significa, além do reconhecimento da língua de sinais para os surdos, o reconhecimento cultural e dos direitos advindos a partir de então, como escolas próprias para surdos, participação de surdos adultos no processo e uma rede de atenção familiar para que de fato pudesse ocorrer o bilinguismo. A experiência sueca demonstrou a necessidade de o professor trabalhar de forma contrastiva a língua de sinais e a língua sueca, de modo que o conteúdo a ser exposto fosse transformado e não “traduzido” em língua de sinais, a fim de que se pudesse analisá-los em cada uma das línguas (MOURA, 1999; SVARTHOLM, 1999).

De fato, esse não é um exercício simples e que se resolve apenas com boa vontade de alguns ou por força de lei, mas sim um movimento de entendimento conjunto em que toda a sociedade esteja envolvida, disponível e aberta para verificar as diferenças nos resultados sociais encontrados desde que se oportunize ao surdo exercer seu lugar de fato na sociedade.

Lodi (2000, p. 68) afirma: “Os pilares da educação bilíngue para surdos defendem o direito e a necessidade destes indivíduos adquirirem a Língua de Sinais como primeira língua no contato com surdos adultos usuários da Língua de Sinais, participantes ativos no processo educacional de seus pares”.

### 3.5 UM POUCO SOBRE A LÍNGUA DE SINAIS

A partir do até aqui exposto, é bastante óbvia a necessidade de entendimento sobre uma educação bilíngue de fato, ou ainda sobre uma educação eficiente para os surdos e nela, obviamente, está presente a língua de sinais.

Já esbocei, anteriormente, a importância das pesquisas de Stokoe, em 1960, que comprovou que os sinais não são “imagens”, mas símbolos abstratos com estrutura interior complexa. (QUADROS e KARNOPP, 2004) A relevância destas pesquisas incidem

diretamente na compreensão da língua de sinais e refletem-se também no Brasil, iniciando-se os estudos sobre a língua de sinais na década de 1980.

Apesar da existência de importantes centros e pesquisadores dedicados a compreender a LS do Brasil, descrevendo-a linguisticamente, esses estudos estão mais concentrados nos espaços acadêmicos universitários, refletindo-se pouco na prática educacional da grande maioria das escolas do Brasil. Isso ainda ocorre em virtude da resistência oferecida por profissionais que até esse momento acreditam na necessidade do aprendizado do surdo a partir da oralidade, ou mesmo pelos que acreditam erroneamente que a LS ou as escolas de surdos são segregadoras. Além disso, sofrem a influência das políticas públicas para educação de surdos, que preveem a educação inclusiva sem que esse ambiente esteja previamente adequado ao desenvolvimento desse aluno. Porém, os estudos linguísticos sobre a LS, por outro lado, têm contribuído, mesmo que se propagando pouco a pouco nos espaços educacionais, a suscitar reflexões sociais para evidenciar os direitos linguísticos dessa comunidade, fortalecendo-a como grupo. Uma nova direcionalidade tão esperada na educação ocorrerá pelo amadurecimento progressivo dos sujeitos surdos mais atuantes que conseguem galgar espaços sociais e acadêmicos, transformando, por sua ação, a realidade e a visão que se tem de suas possibilidades, o que também influi direta ou indiretamente na escola e no futuro de outros jovens alunos surdos. A partir disso, o fortalecimento e compreensão do papel da língua de sinais e dos surdos no processo educacional de seus iguais passa a mobilizar a sociedade pelos próprios surdos que reivindicam essa ação, ressaltando, dessa forma, a importância de que eles integrem as forças de lutas e resistências e atuem ativamente por sua educação, com base nas suas diferenças linguísticas.

Os estudos sobre a língua de sinais concentram-se na área da linguística e buscam estudar a aquisição da língua pelos surdos, a estrutura da língua de sinais e o seu funcionamento.

### **3.5.1 Língua de Sinais – Compreendendo alguns aspectos linguísticos**

É importante destacar previamente que a LS dentro da escola ainda tem sido vista apenas como meio para ensinar a LP escrita, como se fosse um instrumento, uma ferramenta ou uma estratégia, reforçando o lugar de importância desta sobre a primeira, e não em “razão que se justifica por si só”, razão que aponta para a LS por ser a língua dos surdos e a única que permite a esse sujeito o desenvolvimento da linguagem. (QUADROS, 2004) Fiz questão de usar a expressão apresentada pela autora por entender que encerrou nesta “razão” todo o significado da LS para os surdos, como alerta aos estudiosos do tema, às famílias e aos próprios surdos envolvidos de que esse não é um instrumento estratégico a ser descartado após alcançar a LP, mas é um instrumento psicológico que intermedia o sujeito, integralmente, com o meio externo. Portanto, estudar a LS é tarefa árdua, pois é linguisticamente densa e complexa como qualquer outra língua. Assim, o que vem a seguir é um esforço de compreensão da minha parte que, apaixonada pelo trabalho com surdos, percebi que nada faria se não entendesse primeiramente a língua deles.

As línguas de sinais são línguas viso-espaciais com gramática, morfologia, léxico, sintaxe e semântica próprias, independentes das línguas orais; não apenas “meio” ou instrumento para adquirir a língua majoritária. São línguas de origem independente das línguas orais, sem derivação alguma destas, mas da necessidade dos próprios grupos que dela se utilizam para comunicação, grupos estes marcados pela ausência do canal sensorial auditivo e que usam, preponderantemente, o canal visual. As línguas de sinais utilizam o espaço como *locus*, como lugar significativo para ocorrerem.

Tal é a complexidade linguística das línguas de sinais que, com elas, como em qualquer outra língua, é possível conversar sobre qualquer temática, inclusive as de caráter científico, filosófico, expressões metafóricas, idiomáticas, poesias, piadas, etc.. (QUADROS, 1997b) Além disso, ressalta-se que apesar das diferenças existentes entre as línguas orais e as línguas de sinais, estas últimas são igualmente processadas no hemisfério esquerdo, o que ratifica ainda mais seu caráter linguístico.

As línguas de sinais, por suas características visuais, utilizam gestos manuais, expressões faciais e corporais (não-manuais), possibilitando a expressão de informações simultaneamente, assim como as línguas orais expressam, apesar de estas serem de caráter linear. Também por suas características, observa-se que atendem a uma organização espacial (SVARTHOLM, 1999) que é percebida pelo olho, permitindo sua compreensão.

Dessa forma, possuem uma organização fonológica que, ao contrário das línguas orais, não possui som, mas sim quiremas, que implicam em uma “morfologia de contrastes espaciais e temporais superpostos e sintaxe organizada espacialmente”. (CRUZ, 2007, p. 22)

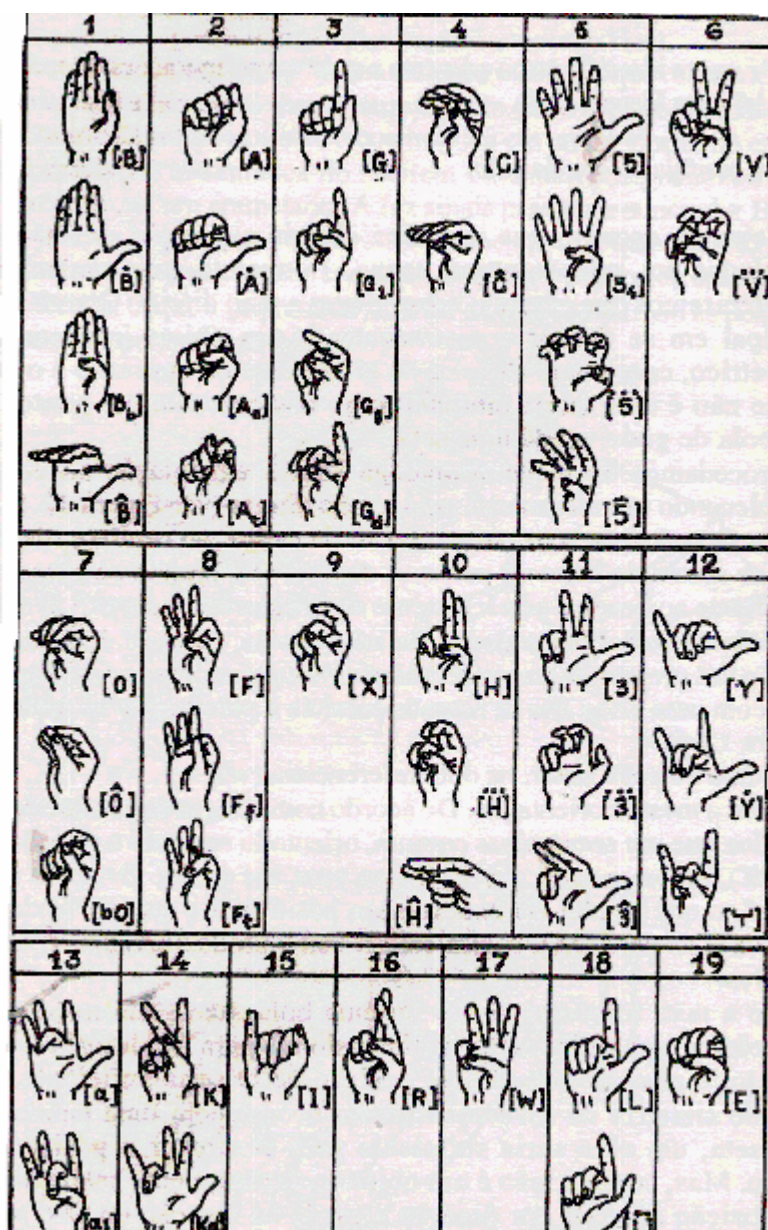
Para compreender melhor a LS, é possível descrevê-la dividindo em: aspectos fonológicos, aspectos morfológicos e os aspectos sintáticos:

**Aspectos Fonológicos.** Historicamente, o termo fonologia, usado para a língua oral, quando referente à LS, foi denominado, nos estudos de Stokoe, como “quirolgia” palavra que vem do grego “kheir” (mão), “que significa a arte de conversar por meio de sinais feitos com os dedos” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 48). Porém, atualmente é usado o mesmo termo “fonologia” para as duas línguas, numa extensão de significados, envolvendo a produção linguística viso-espacial, apesar das diferenças de modalidades, entendendo que os princípios linguísticos são os mesmos.

Quadros e Karnopp (2004) explicam que, nos estudos de Stokoe, foram propostos os três principais parâmetros que, isoladamente, não mantêm significados na língua, porém, constituem-se como unidades mínimas das línguas de sinais (o equivalente aos fonemas das línguas orais) e que constituem morfemas nas LS. São eles: configuração de mão (CM); locação da mão (L) (ou também chamado de ponto de articulação) e movimento da mão (M). Tais unidades na LS são articuladas não linearmente, mas simultaneamente. Além desses parâmetros, estudos posteriores acrescentaram ainda a orientação da mão (Or) e os aspectos não-manuais (NM), que são as expressões faciais e movimentos corporais.

Tais aspectos servem para a descrição dos sinais e também para se demonstrar o caráter distintivo entre eles, possibilitando a comparação, a partir desses parâmetros, de pares de sinais, chamando a atenção para o fato de que, modificando um deles, se altera o significado do sinal. Dessa forma, Felipe (2006) afirma que, a partir desses cinco parâmetros, com qualquer alteração em suas combinações, teremos a formação dos diferentes itens lexicais (palavras, para as línguas orais) das línguas de sinais. Para entendê-los:

Configuração de mão (CM) – são as diferentes formas assumidas pelas mãos ou por uma das mãos na produção de um sinal. Conforme Brito (1995), temos 46 configurações de mão (doravante CM). De acordo com Quadros e Karnopp (2004), relacionam-se às manifestações de superfície, sendo, então, o relativo ao nível fonético. Segue, a seguir, quadro demonstrativo das CM proposto por Brito (1995), com as mesmas apresentadas de acordo a suas semelhanças, verticalmente.



Quadro 1 – Configurações de Mão. Fonte: Brito (1995, p. 220)

Movimento (M) – descrito na literatura (BERNARDINO, 2000; BRITO, 1995; CRUZ, 2007; QUADROS e KARNOPP, 2004) como “parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço” (KLIMA e BELLUGI, 1979 *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 54). Para ter um movimento, é necessário objeto e espaço, sendo que a mão do enunciador é o objeto e o espaço onde o sinal se realiza, é a área em torno do corpo deste.

Ferreira-Brito (1990 *apud* CRUZ, 2007) faz referência a categorias para o parâmetro movimento, que podem ser quanto ao tipo (contorno ou forma geométrica, interação, contato, torcedura de pulso, dobramento do pulso, interno das mãos), quanto à direcionalidade

(direcional e não-direcional), quanto à maneira (qualidade, tensão e velocidade) e frequência (repetição).

Locação (L) – é o espaço em frente ao corpo ou a uma região do corpo onde os sinais são articulados, é o “local” onde o sinal é articulado. Brito (1995) afirma que os sinais articulados no espaço são de dois tipos, os que se articulam em um espaço neutro diante do corpo e os que se aproximam de uma determinada parte ou região do corpo, como cabeça, cintura e ombros. Esta autora explica ainda que

os sinais realizados em contato ou próximos a determinadas partes do corpo pertencem, muitas vezes, a um campo semântico específico [...] o que se refere à visão é realizado perto dos olhos; o que se refere à alimentação, perto da boca, o que se refere a sentimentos, perto do coração, o que se refere a raciocínio perto da cabeça. (BRITO, 1995, p. 38)

O parâmetro L é relativo, pois depende da relação existente entre os interlocutores, já que, se estiverem distantes, o espaço de enunciação será alterado de forma a relacionarem-se adequadamente.

Quadros (2004), citando Ferreira-Brito e Langevin (1995), esclarece que as locações podem ser divididas em quatro regiões – cabeça, tronco, mão e espaço neutro (região na frente do corpo da cabeça até a cintura) – chamadas locações principais, e ainda em subespaços que incluem distinções mais detalhadas e que são subcategorias das locações principais, tais como para a L cabeça: nariz, boca, olho, orelha etc; ou para a L tronco: braço, antebraço, pulso e assim por diante.

Orientação manual (Or) – “É a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal”. (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 50) A direção assumida e que interfere fonologicamente no significado do sinal pode ser: voltada para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a esquerda ou para a direita.

Componentes não-manuais (NM) – referem-se aos movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco. Tais componentes são importantes, pois contribuem na diferenciação dos significados dos itens lexicais em LS e também nas construções sintáticas.

Quadros e Karnopp (2004, p. 60) explicam que

As expressões não-manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco (sintaxe<sup>2</sup>). As expressões não-manuais que constituem

---

<sup>2</sup> As duas expressões colocadas entre parênteses nesta citação são acréscimos desta autora.



componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto (morfologia).

As expressões não-manuais foram assim apresentadas por Brito (1995) em trabalho conjunto com Langevin:

ROSTO	CABEÇA	ROSTO E CABEÇA	TRONCO
<p><b>Parte superior</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sobranceiras franzidas</li> <li>- olhos arregalados</li> <li>- lance de olhos</li> <li>- sobranceiras levantadas</li> </ul> <p><b>Parte inferior</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bochechas infladas</li> <li>- bochechas contraídas</li> <li>- lábios contraídos e projetados e sobranceiras franzidas</li> <li>- correr da língua contra a parte inferior interna da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- balanceamento para frente e para trás (sim)</li> <li>- balanceamento para os lados (não)</li> <li>- inclinação para a frente</li> <li>- inclinação para o lado</li> <li>- inclinação para trás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobranceiras franzidas (ex.: o quê?, quando?, como?, quando?, por quê?)</li> <li>- cabeça projetada para trás, e olhos arregalados (ex.: quem?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- para frente</li> <li>- para trás</li> <li>- balanceamento alternado de ombros</li> <li>- balanceamento simultâneo de ombros</li> <li>- balanceamento de um único ombro</li> </ul>

bochecha			
- apenas a bochecha direita inflada			
- contração do lábio superior			
- franzir do nariz			

Quadro 2 – Quadro representativo das expressões não-manuais na LIBRAS. Fonte: Brito (1995, p. 241)

É importante ressaltar que os parâmetros aqui mencionados podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal e que este se realiza multidimensionalmente e não linearmente, como acontece nas línguas orais.

Cruz (2007) salienta que os sinais são formados por parâmetros fonológicos da LS e que alguns destes sinais formados podem se tornar pares mínimos, o que implica em que o significado se estabeleça através da modificação de apenas um dos parâmetros, que pode ser a CM, a L ou o M.

Quadros e Karnopp (2004) acrescentam que os traços distintivos identificam e distinguem os itens lexicais em LS. Contudo, há restrições na formação dos sinais que são impostas pelo sistema visual–perceptual e outras pelo sistema articulatório – que se caracteriza pela fisiologia das mãos. Siple (1978 *apud* QUADROS e KARNOPP, 2004) explica que a acuidade visual é mais facilitada na região da face, visto que é para onde o interlocutor fixa o olhar, sendo, portanto, também mais fácil detectar as diferenças nos parâmetros. Ainda dentro desta perspectiva, é possível identificar que os sinais podem ser produzidos com apenas uma mão, com ambas as mãos ativas e, ainda, com uma mão ativa dominante e a mão não-dominante servindo como locação.

**Aspectos Morfológicos.** Diz respeito ao estudo da formação dos sinais e das regras que os determinam. Em LS, as informações gramaticais são baseadas na simultaneidade, e com a modificação da duração ou extensão do movimento altera-se o “grau” que se pretendia conferir ao sinal. Quanto ao estabelecimento de pessoa no discurso, no caso das LS, são estabelecidas através da direção do M no espaço. A noção de plural para os substantivos é

fornecida pela repetição do sinal ou, ainda, pela colocação antes ou após a realização deste sinal do número a que faz referência.

Também em LS não há flexão de gênero e, quando esta marcação faz-se necessária, é usado o sinal de homem/mulher para fornecer a ideia do gênero correspondente.

Para a marcação de intensidade, é realizado sinal acrescentando-se maior amplitude a ele, intensidade, ou ainda através da expressão facial mais intensa.

A ideia de tempo é fornecida através das relações espaciais, sendo que o futuro próximo é estabelecido através de um movimento curto para frente com a mão ou com relação ao próprio corpo; para a ideia de um futuro mais distante, um movimento mais amplo. Já o passado é estabelecido por um movimento da mão sobre o ombro até a região da orelha e, para o estabelecimento da ideia de um passado mais remoto, esse mesmo movimento se torna mais amplo, chegando até as costas.

Os itens lexicais da LS podem ser simples ou compostos, sem que tenham nenhuma relação com a estrutura das palavras em LP.

Obviamente que a descrição mais completa do nível morfológico da LS exigiria uma explanação mais ampla, completa e complexa, porém a intenção, nesse momento, é apenas fornecer elementos que sirvam como referência para o entendimento da língua sobre a qual se está estudando. Para maiores detalhes sobre o tema, ver Bernardino (2000), Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004).

**Aspectos Sintáticos.** A sintaxe diz respeito às interrelações dos elementos da frase e das regras que os estruturam.

De acordo com Bernardino (2000), são características gramaticais da LS o pouco uso de preposições em relação à LP, omissão de verbos ser e estar, posterior colocação da negativa verbal, colocação de funções periféricas após as funções nucleares. Os sinalizadores estabelecem referências associadas à localização no espaço, sendo que os referentes podem estar presentes ou não. Neste último caso, do referente ausente, estabelecem-se pontos abstratos no espaço. As marcações espaciais ocorrem pela realização do sinal em lugar determinado pelo estabelecimento do referente, direcionamento da cabeça e dos olhos em direção à posição específica desse, uso de indicação antes do sinal em direção ao referente específico, uso de pronome através de indicação quando a localização é óbvia, uso de

classificador<sup>3</sup> em uma localização específica, uso de verbo direcional quando os referentes já foram introduzidos previamente no espaço. (QUADROS e KARNOPP, 2004)

Assim, uma vez que as relações sinalizadas são estabelecidas no espaço, permanecem, mesmo que ausentes, parte do discurso.

É importante ressaltar que, junto aos sinais manuais, acompanham as expressões não-manuais, expressões faciais, movimentos de cabeça e do corpo, e que corroboram gramaticalmente de forma pertinente para o sentido pretendido no discurso.

Com relação ao uso da negação, foi mencionado acima que, no caso da negativa verbal, esta aparecerá posteriormente, mas também podemos encontrar o item lexical referente à negação através da alteração do movimento, ou ainda pelo uso do item lexical juntamente com a negação realizada com o movimento de cabeça para os lados.

A ordem das frases em LS pode variar e depender da significância contextual necessária. Quadros e Karnopp (2004, p. 135) afirmam que “as variações (*da ordem dos elementos no discurso*) são determinadas pelas operações sintáticas motivadas por razões semânticas (implicações no significado intencionado pelo falante) e fonológicas (implicações de organização sonora ou visual)”. Dessa forma, entre as possibilidades existentes, as que mais aparecem nas LS são sujeito, objeto e verbo – SOV, SVO ou ainda, VSO. O que se percebe, geralmente, é que essa ordem está bastante orientada pela topicalização (ideia central) pretendida no discurso pelo sujeito.

Outros aspectos relevantes no uso da LS é a datilologia, o uso de classificadores e os sinais dêiticos.

A LS desenvolveu um alfabeto manual que se refere, por empréstimo, às letras do alfabeto da LP. A datilologia não constitui a LS, porém é usada para alguma palavra ou expressão necessária não existente em LS. Através da digitalização ou soletração digital é possível traduzir nomes próprios ou palavras não existentes na LS. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a digitalização não é uma representação direta do português, mas sim uma representação manual da ortografia do português.

Quanto aos classificadores (Cl), Bernardino (2000) afirma que são um recurso próprio da LS, que não existe em LP. Podem ser animados ou inanimados, trazem a ideia de gênero,

---

<sup>3</sup> Classificadores – bastante usados em LS e que serão melhor explicados no decorrer do texto.

número, volume e quantidade, sendo bastante utilizados para descrever ideias não expressas por um sinal específico na LS.

Brito (1995) afirma que as LS fazem uso frequente desses classificadores e que podem ser quantificadores, demonstrativos ou predicativos. Os classificadores são morfemas que em si têm significado em função de características percebidas ou atribuídas ao item lexical ao qual se relacionam, podendo oferecer a ideia de forma ou tamanho do objeto iconicamente, sua relação com o evento, ou ainda as características dos movimentos no evento. A autora salienta, ainda, que é possível perceber transparência nos Cls por semelhança de sua forma com a do objeto que pretende expressar ou de seu tamanho. Importante é frisar que estes são componentes do significado da LS.

Os sinais dêiticos estão relacionados à apontação ou indicação no espaço previamente estabelecido, relacionando-se à pronominalização ou à flexão verbal. Esses referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador, pela indicação para diferentes locais estabelecidos pelo início e fim do movimento e da direção verbal.

No que diz respeito aos classificadores, os dêiticos e à datilologia, os dois primeiros fazem parte da LS, no entanto essa última, mesmo sendo razoavelmente utilizada pelos utentes dessa língua, configura-se apenas como um empréstimo, não se caracteriza como parte desta modalidade linguística.

Assim, a LS, como já várias vezes dito, mostra-se como uma língua complexa, completa e profunda. Para entendê-la, mais que aprendê-la na teoria, é necessário vivenciá-la preferencialmente nas comunidades surdas para aprendê-la em funcionamento e em seu *locus* com seus usuários, no meio de quem muitas observações far-se-ão necessárias, surgindo, então, por consequência, a necessidade do aprofundamento. Contudo, neste trabalho o objetivo é orientar o leitor para situá-lo nas discussões aqui desenvolvidas.

## 4 METALINGUAGEM

### 4.1 A LINGUAGEM E A METALINGUAGEM OU O QUE SE FAZ COM A LINGUAGEM

Apesar de ser tão peculiar ao ser humano, a linguagem não surge como algo dado, pronto, mas em situação de interação com o outro.

Bakhtin (2002, p. 95) afirma que “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Tal afirmação vem reforçar a visão da necessidade da interação, não apenas para que ocorra comunicação, mas para que se possa adquirir a linguagem e desenvolvê-la, e este processo está além das normas da língua, se dá na construção ativa e no contexto em que existem os interlocutores. Portanto, em primeiro lugar está a interação existente entre os sujeitos, depois, progressivamente, o uso contextualizado com o outro, em que as apropriações da forma e estrutura ocorrem de tal maneira que a criança, neste processo, não percebe o que acontece, porém adapta-se às normas da língua a qual está exposta sem se dar conta.

Geraldi (2003) também compartilha desse pensamento na medida em que diz que os sujeitos não são “autômatos sintáticos” que adquirem a linguagem de forma automática e com sua estrutura, mas ratifica, à sua maneira, que a linguagem para os sujeitos pode iniciar como algo sem consciência. Progressivamente é que estes vão conscientizando-se de seus usos e funções, propriedades, regras e normas, passando a usá-las de acordo com suas necessidades e interesses. Aliás, apropriar-se da linguagem, mais que tornar-nos humanos, como acreditava Aristóteles, nos possibilita participar do mundo e atuar sobre ele e, além disso, “ser” neste complexo mundo.

É importante observar que, progressivamente, o sujeito descobre as possibilidades advindas da apropriação da linguagem e que exerce efeito sobre o mundo e sobre o outro, e vice-versa, e desta forma vai descobrindo que, uma vez dominada a linguagem, há ações que pode realizar com a linguagem, sobre a linguagem e há ações da linguagem, e isto demonstra a possibilidade que tem através dela, de se referir a ela. (GERALDI, 2003) Tal perspectiva é

surpreendente e fundamental que o sujeito domine, pois terá condições de, através destas ações, usar a linguagem de acordo com seus interesses.

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão. (GERALDI, 2003, p. 16)

Bakhtin (2002, p. 132) diz, ainda, que o ato de adquirir a linguagem já é por si só um ato reflexivo, uma vez que não ocorre automaticamente, mas como parte de um processo de interação e reflexão progressiva de seu uso. Este ato pode ser constatado no próprio diálogo, pois quando conversamos com alguém, a situação de compreendermos o que está sendo dito faz com que tenhamos que significar o que recebemos em nosso sistema linguístico e sabemos que o mesmo ocorrerá com nosso interlocutor quando dissermos algo a ele. Complementa, ainda, que na presença da fala do outro há uma busca incessante de sentidos que faz com que quem compreende se oriente para a enunciação do outro, o que demanda reflexão tanto do locutor quanto do interlocutor. Assim, a atribuição de significados em uma conversação para este autor “é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato com dois pólos opostos”.

Compreende-se, portanto, que a consciência sobre o uso da linguagem ocorrerá no uso e em interação com o outro, com o grupo social no qual a pessoa está inserida. Bakhtin (2002, p. 35) diz que

[...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. (...) A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (...) Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

Tratando-se então das ações que se fazem com, sobre e da linguagem, podemos distingui-las, respectivamente, em outras palavras, como atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. (GERALDI, 2003)

A atividade linguística diz respeito à conversação propriamente dita. É o uso da linguagem na interação, sem a necessidade de interrupção do assunto, porque há uma sucessão, uma continuidade no que se fala. Nesta atividade (linguística) há reflexão sobre o

que se fala, mas é uma reflexão apenas automática, para manter a interação entre o locutor e o interlocutor. Existe interesse na manutenção do tema, então os interlocutores respondem as proposições feitas pelo outro, porém sem perder o rumo do que se fala. De forma geral, é o falar sobre algo.

Vale ressaltar que se trata de uma explicação sobre a linguagem e, portanto, cabem tais reflexões a todas as formas de expressão da linguagem, sejam elas orais ou gestuais. Nesse sentido, falar sobre algo, entabular uma conversa com o outro, consiste em uma atividade linguística em que a reflexão ocorre sobre o que se está dizendo, de forma a alcançar seu objetivo sem interromper o fluxo da conversação e das ideias.

A atividade epilinguística ocorre como a anterior, na conversação, nos processos interacionais, e é resultado de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, diferindo da atividade linguística que objetiva a expressão. Só que a atividade epilinguística está relacionada à melhor maneira de expressar-se, à busca pelos melhores recursos ou o “melhor dizer”. Dessa forma, possibilita ao sujeito melhor expressão, corrigindo-se, revendo e refazendo sua locução a fim de transmitir melhor a ideia e fazer-se entender de forma mais clara. Essa atividade pode ser consciente ou não, e toma suas próprias expressões por objeto. Nessa atividade (epilinguística), o tema deixa de ser foco para analisar a expressão usada, a melhor forma de dizer e expressar o pretendido, a melhor palavra que retém a ideia. As atividades epilinguísticas manifestam-se em negociações de sentido, hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. (GERALDI, 2003), do próprio sujeito enunciador, na busca pelo acerto do pretendido a ser comunicado. Tais atividades, quando inconscientes, podem revelar uma reflexão que não quer se expor, como é o caso do lapso, por exemplo, de autocorreções e de pausas que podem ocorrer muitas vezes de forma alheia à consciência do falante. Quando ocorrem conscientemente, podem indicar a busca pela melhor forma de expressão em determinada circunstância, ou seja, dar-se conta de que falou algo diferente do que queria ou do que está falando e, assim, corrigir-se, porém de forma que pode ser inconsciente ou consciente, podendo fazer parte da intenção do discurso deixar claro ou não, pelas escolhas linguísticas realizadas.

Quanto à atividade metalinguística, entende-se como a própria linguagem sendo tomada como objeto, já não mais vinculada à interação. É o pensamento consciente sobre a linguagem, é a possibilidade de, deliberadamente, tomar-se a linguagem e pensá-la, analisá-la de forma a utilizá-la para seu próprio benefício. Na atividade metalinguística, realiza-se uma



análise da linguagem a partir de conceitos e classificações ligados à formação cultural dos sujeitos, ou seja, relaciona-se muitas vezes ao conhecimento, à informação da língua e aos recursos obtidos com o seu domínio que pode dar-se a conhecer ou não, através dos recursos linguísticos utilizados. Nesse tipo de atividade verificam-se questões como: erros/acertos no uso; pronúncia; expressões; construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos. Ou seja, é explicar a linguagem, o que se diz dela, o que se diz com ela, através dela mesma.

Apesar de um dos critérios usados para distinguir estas duas atividades – epilinguística e metalinguística – ser o fato de que uma se realiza em nível consciente (metalinguagem) e a outra, inconsciente (epilinguagem), Geraldi (2003) aponta para a problemática de diferenciá-las a partir desse critério de consciência, uma vez que expressar-se e compreender implicam em intencionalidade, o que então ocorre nos dois casos, significando que este não é um critério que seja confiável. Contudo, é possível compreendê-las e diferenciá-las no uso que se faz delas como momento reflexivo no contato com a linguagem e consigo mesmo. Ou seja, na atividade de metalinguagem, tal reflexão serve primeiro ao próprio sujeito, para sua análise, para sua compreensão. Mais do que para utilizá-la no discurso com o outro, a metalinguagem está a serviço do sujeito linguístico. É um falar consigo. É um “ouvir-se” e compreender-se enquanto sujeito capaz de linguagem, possibilidade esta que todos os falantes possuem em maior ou menor grau. Quanto mais desafiado em situações de reflexão sobre a linguagem e quanto mais se proporcionam tais situações, mais possibilidades o sujeito terá de usá-la, descobri-la, conhecê-la e dominá-la para seu próprio uso e benefício, por isso muitas vezes a capacidade metalinguística está associada ao nível cultural do sujeito ou ao seu desenvolvimento sob uma perspectiva linguística.

Assim, percebe-se que “a linguagem não é ocupação exclusiva de especialistas. Isto pode ser uma consequência do fato de a linguagem integrar a estrutura dos processos cognitivos e, por isso, agir como meio de regular e mediar a atividade psíquica humana” (cf. COUDRY e MORATO, 1988 *apud* GERALDI, 2003, p. 26), como estratégia mediadora desses processos.

Geraldi (2003) também se refere à atividade metalinguística como as que falam sobre a língua explicando a linguagem, o que se diz dela, o que se diz com ela, através dela mesma. Tal afirmação já ratifica o que temos dito neste sentido, a relação da facilitação do desenvolvimento de consciência metalinguística favorecido pela aprendizagem formal do sujeito.

Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes num processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e portanto uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados. (GERALDI, 2003, p. 25)

Daí é possível entender a diferença existente entre os comportamentos linguísticos e metalinguísticos a partir da compreensão de que os primeiros são espontâneos, automáticos numa tentativa de melhor expressar-se, de melhor fazer-se entender e por isso não requerem atenção do falante e também são executados com rapidez e facilidade. No metalinguístico, ao contrário do linguístico, há que se deliberar por fazê-lo, há que se colocar para isso, e essa ação demonstra o nível de desenvolvimento e amadurecimento linguístico do sujeito, bem como expõe seu domínio sobre a língua, a língua que lhe serve não apenas como meio de ser entendido, mas também como fonte e objeto de reflexão e, de certa forma, de poder. Assim sendo, este é um comportamento que não ocorre sem que o sujeito decida por fazê-lo, por isso são controlados, intencionais e exigem atenção. Como os procedimentos linguísticos são automáticos, pode ocorrer redução na compreensão e da produção do ato comunicativo em função da busca pelo melhor dizer. No segundo caso, há um julgamento por parte do sujeito quanto à propriedade, aceitabilidade ou não do que está sendo proferido em situação comunicativa e da intenção contida. Tais comportamentos reflexivos inicialmente dizem respeito à oralidade e, posteriormente, ao acesso à escrita.

Zanini (1986), citando Hakes (1982), também distingue os comportamentos ou atividades metalinguísticas dos linguísticos, explicando que os primeiros são deliberados, controlados, intencionais, pois “o falante pode escolher entre analisar, por exemplo, uma ambiguidade ou não” (ZANINI, 1986, p. 61) a depender de sua intenção e do interesse a que se propõe atingir. Já as atividades linguísticas são automáticas e espontâneas, e não requerem a atenção do falante. Percebe-se, nesta observação da autora, o mesmo citado por Geraldi (2003) numa busca por entendimento e diferenciação entre essas duas ações do sujeito sobre e com a linguagem, demonstrando a intenção de confirmar as possibilidades de uso desses comportamentos. Assim, atividades de compreensão e produção da linguagem são consideradas linguísticas por serem, para esta autora, automáticas.

Zanini (1986) acrescenta que correções de pronúncia, prática de sons, palavras e sentenças, capacidade do falante de refletir sobre o produto de um enunciado através da identificação de sons, sílabas, palavras, orações, construção de trocadilhos e explicação da

razão pela qual determinadas sentenças são possíveis e como devem ser interpretadas, são características de atividades metalinguísticas. Nessa explicação, é apresentada a relação existente entre a atividade metalinguística e as possibilidades de seu uso para a oralidade, buscando empregá-la da melhor forma, contudo o mesmo tipo de ação e análise pode ser também pensado para a expressão da linguagem através da linguagem gestual. Acrescento esta proposição por tratar-se, então, do interesse direto da temática desta pesquisa, uma vez que acredito não se referir ou não aludir exclusivamente a uma ação realizada por falantes e ouvintes, mas sim por qualquer pessoa em situação de uso da linguagem, desde que tenha domínio de sua língua para então poder refletir sobre ela e com ela, e sobre as melhores formas de uso e as situações a que se presta.

A autora acima citada fala da atividade metalinguística como consciência metalinguística, que emerge por volta dos sete anos de idade, ressaltando-a, mais como competência do que como atividade propriamente dita, entendendo esta última apenas como possibilidade de atuar. Nesse sentido, vê a consciência metalinguística como capacidade do “falante”<sup>1</sup> de refletir sobre a língua, sobre como as mensagens linguísticas são veiculadas, concentrando-se mais na forma do que no conteúdo, a menos que sua intenção no discurso seja a sua manipulação. Trata-se, dessa maneira, de uma atividade que envolve todos os níveis linguísticos e se desenvolve espontaneamente, porém pode sofrer a ação impulsionadora da instrução. Isso significa que qualquer pessoa pode, voluntariamente, desenvolver ou realizar atividade metalinguística desde que seja pertinente e/ou necessária a si em determinado momento de forma espontânea, pelo simples uso da linguagem e percepção dessas possibilidades de manipulação da própria língua.

Contudo, tal ação também pode ser provocada, especialmente em situação de escolarização, em que os professores estimulam seus alunos a refletirem sobre a língua oral, para contrastivamente atuarem também sobre, por exemplo, a linguagem escrita, que é o mais comumente encontrado nas situações educacionais. Um parêntese aqui se torna relevante: essa estimulação é comum acontecer entre alunos ouvintes, com professores ouvintes e, em maior ou menor grau, mesmo que não se ofereça lugar de destaque no processo, pode contribuir no desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita. Porém, como já mencionado, isso é voltado para os alunos ouvintes usuários da linguagem oral, ou seja, os alunos que frequentam

---

<sup>1</sup> Intencionalmente coloquei a palavra “falante” entre aspas para chamar atenção do leitor na minha intenção de marcar que esta atividade não é exclusiva da linguagem oral, mas da gestual também em função de caracterizar-se como linguagem e por tratarmos de uso de uma modalidade linguística tão eficiente quanto a oralidade. Doravante, usarei esta forma aspeada sempre que quiser chamar a atenção para este fato referindo-me ao sujeito enunciativo que pode expressar a linguagem através da oralidade, da escrita ou da gestualidade.

escolas regulares e que não fazem uso da linguagem oral nem sempre são contemplados com a possibilidade de uso e manipulação linguística de sua própria língua, a começar pela já mencionada desvalorização de outras modalidades linguísticas frente à linguagem oral.

Quero, neste trabalho, demonstrar que considero essa situação um lapso no que diz respeito à LS. Não quero apenas ressaltar o valor da atividade metalinguística na aprendizagem da linguagem escrita, como também chamar a atenção sobre esta possibilidade de uso e sobre o quanto poderá contribuir para o desenvolvimento linguístico do sujeito. Isso porque o estímulo à reflexão sobre a linguagem a torna mais acessível, em diferentes situações e de diferentes formas, além de mostrar-se como uma tarefa interessante e pertinente em qualquer situação em que o sujeito esteja. Tudo isso pelo simples fato de o sujeito, seja ele ouvinte ou surdo, usar de forma construtiva, contrastiva e manipuladora sua língua, caracterizando-a como tal e podendo usufruir de todos os benefícios advindos da complexidade linguística e de ser um sujeito linguístico. Creio, conforme discutido acima, que se pode compreender como evolução do domínio linguístico o desenvolvimento de habilidades linguísticas, epilinguísticas e, por último, as metalinguísticas, uma vez que não estão “à vista”, expostas no discurso e nem sempre têm efeito direto no discurso, mas dependem da habilidade do sujeito que “fala” sobre a língua, a intenção no discurso e os efeitos pretendidos. Essa manipulação nem sempre pode ser “vista”, mas sim compreendida por quem a usa.

Como já mencionado, Zanini (1986) afirma que a aquisição da consciência metalinguística será apresentada como um dos desenvolvimentos tardios que maior relação tem com a alfabetização (porém, eu acrescento, não o único). Explica também que a partir desse entendimento é possível concluir que há uma relação entre consciência linguística e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, sendo, portanto, comprovada mais uma vez a relação existente entre a consciência metalinguística e o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. A partir disso, a autora menciona a possibilidade de organizar a consciência metalinguística taxionomicamente como:

- ◆ Consciência da fonologia (segmentação fonêmica, silábica, construção de rimas)
- ◆ Consciência das palavras (segmentação de palavras, reconhecimento da relação arbitrária entre o signo e o referente, segmentação de morfemas, reconhecimento de ambiguidade lexical)

- ◆ Consciência da sintaxe (reconhecimento e correção da ordem das palavras, reconhecimento da ambiguidade lexical, julgamento da aceitabilidade de orações)
- ◆ Consciência da semântica (reconhecimento e correção de sentenças sinônimas e ilógicas, julgamento de ambiguidade)
- ◆ Consciência da pragmática (reconhecimento de erros na comunicação, da adequação e inconsistências da mensagem).

Zanini (1986) acrescenta que a ideia da existência de níveis de consciência metalinguística (como exemplo a taxionomia dada pela autora e comentada acima) foi desenvolvida por Clark (1978 *apud* ZANINI, 1986) obedecendo a uma ordem de aparecimento e quantidade de consciência linguística envolvida. Assim, o processo se inicia com o monitoramento que o próprio sujeito tem de seus enunciados, tais como correções espontâneas de pronúncia, prática de sons, palavras e sentenças, ajustamento ao ouvinte, além de sua capacidade de refletir sobre o produto final de sua enunciação que diz respeito à identificação de sons, palavras, orações, construção de definições, trocadilhos, explicações quanto ao próprio uso da palavra e as possibilidades de interpretação.

Navas (1997) menciona a consciência de palavra, rima, sílaba, fonema e consciência fonológica como níveis da consciência metalinguística. Além disso, a autora também menciona a relação que pode haver para o desenvolvimento dessa habilidade com alguma forma de instrução alfabética. Diz ainda que a consciência fonêmica é uma habilidade que pode ser ensinada e treinada com a criança em período escolar.

Van Kleeck (1984a *apud* GERBER, 1996 p. 143), ao referir-se à metalinguagem, usa a expressão “habilidade metalinguística”, conceituando-a como “a habilidade de reconhecer a arbitrariedade da linguagem e de focalizar como e porque a linguagem funciona do modo como funciona”.

Kato e Moreira (1997) afirmam que a criança utiliza a linguagem tanto para compreender e produzir ideias quanto para refletir sobre ela como objeto, tornando-se centro de pensamento e manipulação, e nomeiam essa capacidade como consciência metalinguística. As autoras também citam como níveis de consciência metalinguística a consciência fonêmica (fonológica), da palavra, da forma e da pragmática, sendo que os dois primeiros dizem respeito a subunidades da língua, e as últimas à habilidade de reflexão sobre o significado e aceitabilidade de unidades maiores da língua (sintagmas, sentenças, textos).

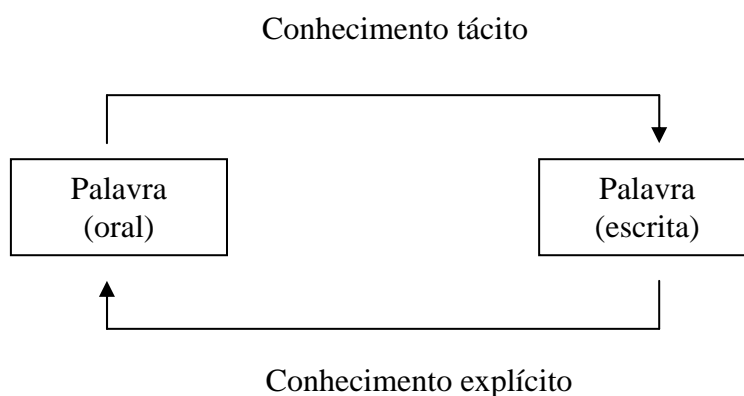
Neuroth-Gimborne e Logiodice (1992, p. 79) conceituam metalinguagem como “[...] habilidade de analisar ou refletir sobre a língua do indivíduo”. A partir desse conceito, citando Tunmer e Cole (1985), classificam as habilidades metalinguísticas de ouvintes em: consciência fonológica, consciência da palavra, consciência da forma, consciência pragmática.

Esses autores explicam que a consciência fonológica diz respeito à segmentação das palavras em seus constituintes, possibilitando ao sujeito sua manipulação através da junção, substituição ou retirada das unidades fonêmicas. Assim, permite ao sujeito compreender que pode operar com fonemas, sílabas, rimas e aliterações, ou seja, que podem contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor os constituintes da palavra. Nesse tipo de consciência metalinguística, possibilita também a descoberta de rimas e jogos de palavras.

Quanto à consciência de palavra, diz respeito à possibilidade de a criança diferenciar palavra, desenho e letra, ou à possibilidade de diferenciar palavra e nome. Para as crianças em processo inicial de desenvolvimento da escrita, essas coisas podem confundir-se ou ser indiferenciadas, embora possam fazer uso delas até para representar uma ideia graficamente.

Os autores supra citados explicam a consciência de palavra como segmentação de sentenças em palavras, descobertas das possibilidades de uso de metáforas, identificação e reconhecimento de sinônimos e antônimos. Assim, é possível proceder à substituição dessas palavras, descobrindo os efeitos dessa ação sobre o sentido das sentenças.

Kato e Moreira (1997) citam uma pesquisa realizada para conhecer a evolução do conceito de palavra para a criança. Esse estudo baseou-se na expressão através de conhecimento tácito e conhecimento explícito. O primeiro diz respeito a um conhecimento intuitivo, inconsciente, que o usuário da língua possui de regras e convenções da língua, ressaltando a importância das experiências sociais e linguísticas vivenciadas pelas crianças, em que, interagindo com a língua, intuitivamente aprendem sobre ela. Já o segundo, relaciona-se à possibilidade de refletir conscientemente sobre unidades linguísticas, centrando a atenção na própria língua. Dessa forma, os autores esclarecem que o conhecimento de palavra ocorre, primeiramente, a partir do conhecimento tácito da palavra na linguagem oral, evoluindo para o conhecimento tácito da palavra na linguagem escrita e depois para um conhecimento explícito da palavra na linguagem escrita, para, finalmente, ter um conhecimento explícito dela na linguagem falada. Esquemáticamente:



Isso significa que há um conhecimento inconsciente sobre a palavra na linguagem oral que evolui progressivamente até estar em nível consciente e poder ser manipulado conscientemente pela criança nessa forma de expressão da linguagem. A escrita e o conhecimento de palavra evoluem da mesma forma dentro deste processo, porém a própria habilidade escrita favorece o desenvolvimento desta habilidade na oralidade. É uma ação de complementaridade dos conhecimentos fomentada pela formalização do uso da linguagem.

A consciência de forma está relacionada à consciência semântica e ao conhecimento das possibilidades de uso gramatical na língua, identificando ambiguidades na estrutura das sentenças de uma língua, chamando a atenção para tal fato e fazendo as devidas correções. Isso denota, obviamente, importante domínio linguístico. Além disso, a partir dessa manipulação realizada com os constituintes da sentença, é possível completá-las com outras que faltem.

Essa consciência metalinguística colabora com o sujeito que aprende a perceber clareza na escrita ou na leitura, precisão de informação, além de adequação de estilo. Nesse sentido, relacionam-se a esta consciência as convenções ortográficas e de pontuação, o que, de certa forma, recebe grande influência do processo de ensino.

Para a consciência pragmática, apontam para as inconsistências ocorridas dentro da mensagem pretendida, identificando incoerências no discurso a partir dos conhecimentos da língua. Ou seja, diz respeito à concepção estilística da composição que, mais do que relacionar-se a essa habilidade na linguagem oral, diz também sobre a experiência com materiais escritos e níveis de instrução.

Embora alguns autores relatem sobre a estreita relação existente entre consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita, entre eles Zanini (1986) e Capovilla (2003), Kato e Moreira (1997, p. 33), questionam a funcionalidade social da escrita.

[...] a aprendizagem da escrita é uma aprendizagem sobretudo social e, como tal, exige um contexto social. Sem essa compreensão fundamental, aprender sobre o código não irá trazer progressos para a criança. Assim a melhor instrução para o desenvolvimento da consciência fonêmica será inútil a não ser que a criança já tenha tido *background* experimental para dela se beneficiar. O papel da escola seria introduzir a criança nas funções sociais da língua escrita em toda sua gama de usos, propósitos e manifestações. (KATO e MOREIRA, 1997, p. 33)

Dessa forma, e contrariamente à visão de aprender a ler e escrever por codificação e decodificação, a autora insere a noção de letramento e explica que, apesar de que na aquisição da linguagem escrita a criança faça todas essas reflexões (conscientemente ou induzida pelo processo ou pelo professor), quando pensamos a partir dessa noção, esse aspecto não assume lugar relevante, já que o entende de forma gradativa e do ponto de vista social, o que ressalta mais a funcionalidade social da linguagem escrita em detrimento da relação fonema-letra. Ou seja, é mais importante a experiência linguística e social da criança que ela traz para a aprendizagem da escrita do que um “estado” – que se diz que a criança deve ter – para esta aprendizagem. Para fortalecer essa ideia, Kato e Moreira (1997 p. 33) afirmam que há

(...) tendência de pesquisadores da área a julgarem a consciência fonêmica como pré-requisito à alfabetização. Se os avanços na pesquisa sobre a construção da linguagem têm revelado que o que interessa é saber o que a criança conhece sobre o objeto escrita antes de ler e escrever, ou seja, que conhecimentos têm sobre o ler e o escrever antes de ler e de escrever convencionalmente, falar de pré-requisitos é um retrocesso, pois coloca a ênfase da questão da alfabetização novamente na aquisição do código alfabético e não na aquisição da língua escrita em toda a sua complexidade.

Concordo com as autoras desta afirmação, afinal, o processo de aprendizagem da linguagem escrita não é um momento único, com hora para começar. Inicia-se desde que a criança é inserida no mundo linguístico e continua indefinidamente, uma vez que apenas ter consciência do código e de sua relação com símbolos gráficos (fonema-letra) não é suficiente. É necessário compreender e experimentar a leitura e escrita como processos sociais complexos que envolvem aspectos linguísticos e extralinguísticos e pelos quais a criança também é envolvida. Portanto, é certo pensar que os processos que envolvem a consciência metalinguística ocorrem durante a aquisição de leitura e escrita da criança, porém não se pode considerá-los como determinações para alcançar êxito nesta aprendizagem.

Contudo, a consciência metalinguística ocorre e pode ocorrer durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita, estando ao alcance dos sujeitos linguísticos que podem fazer uso desta análise espontaneamente ou não, e que podem beneficiar-se em maior ou menor intensidade dessas ações com a linguagem.



Atualmente tem-se falado muito sobre a consciência metalinguística em nível fonológico como fator primordial para o processo de aprendizagem da linguagem escrita, tanto que a própria literatura demonstra isto em contraste com a escassez de referências que apresentem e discutam os outros níveis, porém não significa que não existam ou que não sejam relevantes no processo de aprendizagem.

O interesse neste momento, mais do que apresentar defesa aos níveis de consciência metalinguística em geral, ou a um ou outro em específico, é apenas chamar a atenção sobre eles, que são linguisticamente comprovados, e sobre o processo em estudo. Porém, não se negam, ao contrário, evidenciam-se aqui as contradições encontradas na literatura, a partir de partidários extremos, geralmente com grandes divergências, versando sobre o mesmo tema. Entende-se que este movimento em ciência é óbvio e saudável, porém pode ser perigoso na medida em que também conduz os leitores a extremismos, a determinações, rotulações e até mesmo preconceito quando alguma situação ou alguém não se enquadra num perfil desejado, pré-determinado, especialmente quando pensado sobre a situação escolar. Essa preocupação torna-se mais evidente quando se pensa na situação de uma criança em idade escolar que enfrenta diferentes cobranças importantes na fase de desenvolvimento da leitura e escrita.

Ferreiro (2004 p. 147) ressalta também a necessidade dessa visão maior sobre a funcionalidade social da escrita, não apenas focada em habilidades prévias ou na idade e desenvolvimento evolutivo da criança, mas chama a atenção para “modos peculiares de assimilação da informação disponível”, fazendo parte da aquisição da cultura escrita.

Isto quer dizer que, mais que ações passíveis de ocorrerem com a língua, a consciência metalinguística deve ser vista e estimulada dentro de um contexto social relevante, para que então possa ter significância para a criança em processo de aprendizagem da linguagem escrita. Considero importante pontuar esse aspecto nessa investigação em função de que acredito no relativo valor da estimulação da consciência metalinguística para o desenvolvimento da criança, influenciando nesse processo, sem, contudo, desconsiderar a relação social que o ensino deve ter com o contexto no qual a criança está incluída e que varia de sujeito para sujeito exposto ao mundo letrado. Ou seja, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, considerar a consciência metalinguística é importante, porém sem descartar que um ambiente favorável e estimulante pode trazer maiores e melhores resultados nessa aprendizagem, já que parte, geralmente, dos interesses da criança, e que sua motivação será fator impulsionador para o seu desenvolvimento e sua relação com o mundo letrado.

Penso que considerar esse contexto social letrado possibilita maior ou menor uso de estratégias metalinguísticas com habilidade, de forma a contribuir positivamente com o desenvolvimento da linguagem como fator fundamental nos processos cognitivos. Isso a partir do entendimento de que os aprendizes estão imersos em uma sociedade em que a escrita tem papel fundamental e que todos estão mergulhados num mundo preenchido por letras, informações visuais, auditivas, escritas etc., e que ele faz parte e é envolvido por este mundo. Ignorar esse mundo anterior ao ingresso na escola é ignorar toda a experiência prévia da criança e sua história. As práticas de letramento, portanto, têm início antes do processo de escolarização.

Assim, Kato (1999 p. 42) confirma:

Para aprender a ler e escrever é necessário primeiramente aprender que a linguagem escrita serve de mediadora numa diversidade de atividades sócio-culturais da vida cotidiana, ou aprender como participar de um conjunto de práticas socialmente organizadas que envolvem o uso de materiais escritos. (...) A escrita não ajuda apenas a desenvolver capacidades abstratas, mas capacita o indivíduo para as práticas que constituem uma cultura.

Dito isso, cabe agora prosseguir com as reflexões rumo ao entendimento de como ocorre esse processo para os surdos, sujeitos desse estudo.

#### 4.2. A METALINGUAGEM E A SURDEZ

No que diz respeito à consciência metalinguística para ouvintes, citei anteriormente as diferentes classificações encontradas na literatura sobre o tema. Entretanto, nessa investigação, pretendendo tratar da metalinguagem para surdos, o que naturalmente suscita questões sobre como ocorre ou como se caracteriza essa consciência para essa população. Surge, então, a questão: a consciência metalinguística para surdos é igual a dos ouvintes?

A partir desse questionamento, considero importante ressaltar que os aspectos metalinguísticos a serem analisados para os surdos são os mesmos dos ouvintes<sup>2</sup>, obviamente

---

<sup>2</sup> “As definições disponíveis sobre consciência metalinguística e consciência fonológica são voltadas para as línguas na modalidade oral-auditiva. No entanto, considerando que as línguas de sinais são utilizadas com mesmas funções cognitivas e sociais como as línguas orais, são processadas da mesma forma pelo cérebro e

considerando-se a diferença para a modalidade gestual, ou seja, temos a consciência fonológica, consciência da palavra, consciência da forma ou morfológica e consciência pragmática (estou seguindo a classificação exposta por KATO e MOREIRA, 1997).

Muitos estudos têm discutido, sob a luz de diferentes pontos teóricos, a relevância da metalinguagem para o desenvolvimento linguístico e, posteriormente, escolar de crianças ouvintes conforme já mencionado. Nesses estudos, sempre é possível encontrar diversas controvérsias sobre o nível de importância conferido à metalinguagem dentro de uma perspectiva interacionista, na qual se acredita em um processo construtivo, constitutivo do sujeito a partir da interação com o outro, independente de pensar que se relaciona exclusivamente à metanálise ou ao processo exclusivamente metacognitivo. Para os surdos, concebe-se apenas que ela, a metalinguagem, ocorre assim como acontece com os ouvintes, e que deve ser significada pelos interlocutores e pelos próprios sujeitos na ação interativa, a partir do mesmo valor de relevância que já foi mencionado anteriormente no caso da análise da consciência metalinguística para ouvintes.

O mesmo pensamento se estende para os estudos sobre a escrita. Portanto, o maior desafio a que se propõe este trabalho está em acreditar que a linguagem é construída no social e que podem (ou devem) existir momentos em que os sujeitos se questionam sobre a língua que usam, por que usam, como usam, e inclusive como são instigados linguisticamente nas situações dialógicas com outros sujeitos “falantes”. Mais além, isso pode contribuir para que o sujeito descubra que pode manipular a linguagem a seu favor, por seus interesses e através dela, do meio e do outro.

O enfoque dado à linguagem, aqui, coloca em destaque o processo interativo. Assim, pensá-la dentro da escola deverá levar em conta a singularidade desta experiência, bem como a dos sujeitos envolvidos. Nesse caso, de acordo com Geraldi (2003), é importante considerar que a criança, ao adentrar na escola, não está pronta no que diz respeito à linguagem, mas constrói-se na própria atividade linguística. Diz ainda que os sujeitos se constituem como tais na medida que interagem com o outro, o que, a meu ver, enfatiza o aspecto interativo da sua constituição. Assim, percebe-se que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico, mas que a situação comunicativa acontece a partir do contexto linguístico, histórico, cultural e social no qual o sujeito está inserido, em qualquer modalidade linguística utilizada.

---

devem resultar de similaridades de memória e restrições (Sandler, 1993), a reflexão e manipulação de segmentos são possíveis. Os segmentos fonológicos que as constituem diferenciam-se das línguas de modalidade oral. Assim, na fonologia das línguas sinalizadas os sinais segmentam-se em parâmetros e, portanto, a consciência da fonologia será desta natureza e não sonora.” (CRUZ, 2007)

Isso significa que tal premissa é válida no que diz respeito ao processo de construção a partir da linguagem oral ou da linguagem gestual.

Assim como para os ouvintes, pensar o ensino e as atividades comunicativas dentro da sala de aula com alunos surdos, sem considerar estes aspectos citados, é o mesmo que entender que a criança, ao iniciar sua vida escolar, já está linguisticamente formada, acabada, pronta para vencer os desafios impostos pela aprendizagem.

Nessa perspectiva, a “fala” que ocorre neste ambiente seria o meio para exposição de conteúdos e seria considerada, também por este veículo, o produto desta exposição. Isso significa que a linguagem oral é o veículo utilizado no ambiente educacional e espera-se dos alunos resposta através desse mesmo veículo, independente dos sujeitos linguísticos e culturais que o compõem. Assim, de uma forma geral, avalia-se o conhecimento dos alunos quando, primeiramente, a resposta verbal estiver condizente com os conteúdos transmitidos.

Pode-se refletir, então, que, especificamente no caso dos surdos, receber o conteúdo escolar através da oralidade não gerará aprendizagem, e a resposta a isso, além de não ser oral, também não será condizente com o oferecido e esperado, gerando desconforto e frustração a todos os envolvidos.

Vendo a situação escolar por esse prisma, é o mesmo que pressupor que o processo educacional é linear e que não há necessidade de flexibilização nas reflexões internas desse contexto. Ou seja, que, se (teoricamente) o conteúdo está sendo transmitido em uma modalidade comunicativa, resta aos participantes apreendê-lo, e, não o apreendendo, o déficit não é das explicações ou do veículo ou estratégias usadas, mas do sujeito que explica ou do que apreende. Isso significa, além da quebra comunicativa no ambiente escolar, também a dificuldade de aprendizagem consequente.

Antes de refletir sobre a particularidade linguística do aluno surdo nessa situação, essa análise feita sobre o contexto escolar condiz com a ideia de que se esquece que a única experiência de qualquer criança com a linguagem foi com seu uso em situação comunicativa, e que, a princípio, atende a objetivos diferentes. Assim, passa-se a pensar e aceitar que a criança, ao ingressar na escola, apresenta (ou deveria apresentar) certo nível de desenvolvimento linguístico que lhe permita participar ativamente das situações e atividades escolares propostas. Contudo, nem sempre esta é a realidade, pois a escola reúne em si diferentes contextos sociais e linguísticos que podem ser mais ou menos competentes. E

agora, além disso, reúne também sujeitos que podem comunicar-se em modalidade diversa da existente na escola, com exceção das que são específicas aos surdos.

Sob esta perspectiva, pode-se questionar quando escolas, na atualidade, entendem que o processo de ensinar resume-se a definições ou exposição de conteúdos, enfatizando o aspecto conceitual e normativo da língua. Nessas escolas há um predomínio do raciocínio como forma de acesso à abstração, não dando lugar à análise histórica da linguagem e seu papel constitutivo do sujeito, no qual se inclui a linguagem escrita, confundida continuamente com o ensino da gramática apenas.

Porque uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua. (GERALDI, 2003, p. 118)

Estas questões mencionadas até aqui dizem respeito, a priori, ao ingresso de crianças ouvintes na escola, sendo uma realidade que não se nega. Todavia, no caso dos surdos – e parto do contato que tive com surdos adultos, com pouco nível de escolaridade – a situação se acentua e a valoração que foi dada à língua de sinais em suas histórias de vida pessoais e educacionais foi ainda menor, fruto de um processo e desenvolvimento pautados na concepção de supremacia da língua oral e dos ouvintes. É como se somente quem fala tivesse valor e, assim, quem usa LS é menor, menos importante, sabe menos, tem menos acesso à informação, pela ideia errônea e equivocada dos ouvintes, e até mesmo de alguns surdos, de que a LS não é língua, ou de que é mais simples que a oral, como se não permitisse acesso completo e abstrato a processos complexos de interação.

Na medida em que os surdos se veem frente ao uso da LS, em que são expostos às possibilidades ricas de uso e reflexão como em qualquer outra língua, os surdos podem perceber a complexidade linguística existente, e que é difícil também para um ouvinte que a adquire como segunda língua aprendê-la. Aceitam mais facilmente a sua própria dificuldade em aprender a LP, não mais como “burrice” ou “pouco empenho” (sentimento que é imposto pela cultura oral), mas como algo naturalmente complexo para qualquer pessoa não nativa naquela língua. Isso, aliás, é facilmente compreendido quando em relação a ouvintes aprendendo qualquer outra língua estrangeira a partir de sua língua nativa, já que nesse caso a dificuldade é aceita, não discutida em função do nível de importância conferido pelo contexto social à linguagem oral. A partir dessa consciência da relevância da LS e, de certa forma, pela

permissão consentida e velada, é que a pessoa surda pode ser levada a compreender e a se posicionar de forma diferente frente à sua própria comunidade, frente à escola, frente ao outro com quem dialoga e mantém interação e, principalmente, frente a ele mesmo, compreendendo que isso também acontece com os sujeitos usuários de uma língua sinalizada.

Em relação a essas considerações para com os sujeitos surdos, faz-se necessário primeiramente entender e reconhecer a importância da aquisição da língua de sinais de forma natural, como primeira língua (L1) das crianças surdas. Por meio dela, a aprendizagem (necessária) da segunda língua, LP (L2), ocorrerá, uma vez que são pertencentes também a uma sociedade que usa majoritariamente a língua portuguesa para comunicar-se. Tal fato é relevante na medida em que se considera a igualdade de oportunidades educacionais proveniente da aprendizagem de LP como L2 pelos surdos e pela compreensão de que estão imersos em uma sociedade em que a escrita exerce papel fundamental na transmissão de informações e conhecimentos. Nesse caso, a aprendizagem da L2 poderá ocorrer na modalidade oral e/ou escrita, a depender das possibilidades e habilidades específicas de cada pessoa para tal aprendizagem. Geralmente o acesso à oralidade é impedido ou dificultado em função da privação auditiva, o que enfatiza a necessidade de uso, da língua portuguesa escrita como forma adicional de manter contato com a comunidade do país em que os sujeitos surdos vivem além do aspecto da formalização da escolarização (este já foi um tema largamente tratado no CAPÍTULO 2).

Portanto, entende-se a metalinguagem como fazendo parte do todo linguístico do sujeito, ou seja, como um recorte linguístico que pode promover um caminho adicional para o processo de desenvolvimento da escrita e de sua compreensão dentro da constituição do sujeito leitor-escritor.

É certo, no entanto, que ainda existem poucos trabalhos na literatura, especialmente no Brasil, que descrevam a competência metalinguística de surdos. Existem alguns que enfatizam a possibilidade e a necessidade de uso da metalinguagem pelos surdos, outros que destacam algum dos níveis metalinguísticos<sup>3</sup>, mas não consegui encontrar trabalhos que relatem a metalinguagem e suas contribuições para a aprendizagem da LP como L2 para surdos mais diretamente.

[...] A teoria bilíngüe sugere que para se tornar “literate” numa segunda língua, as habilidades lingüísticas aprendidas na primeira língua devem ser aplicadas a segunda língua, isto é, as habilidades de linguagem da primeira língua devem ser

---

<sup>3</sup> Entre os trabalhos desenvolvidos no Brasil que mencionam a metalinguagem estão: Cruz (2007), Quadros (2000) e Skliar (1997). No exterior, Svartholm (199-) e Neuroth-Gimborne e Logiodice (1992)

transferidas da primeira língua para a segunda. Aplicando este conceito para alunos surdos, isto significa que a competência metalingüística em ASL beneficiaria o desenvolvimento de competência metalingüística em inglês. Portanto, o desenvolvimento de habilidades metalingüísticas da sua primeira língua se tornaria o componente chave e crítico para se conseguir o objetivo de domínio de inglês escrito. (NEUROTH-GIMBORNE e LOGIODICE, 1992, p. 79)

Assim, como no exposto pelos autores Neuroth-Gimborne e Logiodice, citados acima, considero os estudos sobre metalinguagem em LS importantes no processo de desenvolvimento de linguagem e como parte relevante na aprendizagem da linguagem escrita dos surdos. Até porque é possível observar de forma primordial que estes, a princípio, pouco conhecem sobre sua língua, não refletem como sujeitos linguísticos, sobre os usos da língua ou ainda, por exemplo, que não consideram a possibilidade de evocação do léxico a partir de determinada configuração de mão.

É certo que, por si só, considerar a manipulação da LS já requer um contato mais aprofundado com a língua, denotando, além disso, conhecimento, fluência e domínio de sua L1. De certa forma, a manipulação a princípio pode ser deliberada ou incitada, geralmente pela escolarização, o que não significa que os surdos não possam fazer ou que não façam tal análise de sua língua a partir de suas próprias experiências linguísticas.

O ponto a que chamo atenção nesse momento é que normalmente, em nossa realidade, os surdos relacionam-se com sua língua de forma simplista, não complexa, sem valorizá-la, sem vê-la como língua, atribuindo esse valor apenas à linguagem oral – a LP. É certo também que tal observação mais vale para uma realidade ainda presente em nosso meio: surdos usuários tardios da LS por serem filhos de lares ouvintes, o que dificulta e retarda esse acesso à linguagem e a formalização da língua, além do não compartilhamento de experiências comuns através da linguagem em virtude de também não as compartilharem linguisticamente.

Geralmente, esses surdos, quando adultos, comentam que em seus lares sempre se comunicavam com os familiares usando mímicas, gestos, apontação e “escrita”, o que se sabe de forma bastante ineficiente em função mesmo das características educacionais oferecidas e que se conhece sobre os surdos. Isso gera sentimentos de inadequação, frustração, fracasso, não pertencimento ao núcleo familiar e à própria sociedade como um todo. Ou seja, a escrita, nesses casos, geralmente é usada apenas com palavras isoladas, representando uma determinada realidade simples ou objeto, e o outro, ouvinte, contextualiza e tenta compreender o pretendido auxiliado por gestos e apontação.

Em virtude de tais características, de um contexto linguístico pobre que lhe é oferecido quando na ausência da LS desde a mais tenra idade, a ideia formada pelo surdo é a de que esta língua, quando adquirida, é apenas um meio para comunicar-se com outros surdos. Isso porque entre suas referências primeiras – a família – essa modalidade linguística não tem lugar, não tem espaço, não tem valor, sendo essa a primeira concepção de linguagem construída pelo surdo e, conseqüentemente, a primeira concepção sobre si mesmo, desde que se entende que a linguagem está em estreita relação com a formação da subjetividade e da identidade do sujeito.

Essa visão somente começará a ser diferente quando ele estiver em contato com outros surdos que tiveram experiências bastante semelhantes (salvo exceções), mas dentro desta comunidade de surdos, e não com a sociedade em geral. Portanto, quando se lhe expõe a LS como língua, apresentando-lhe características, análises e riqueza de possibilidades, a surpresa pela descoberta toma conta do sujeito surdo que se vê imerso em uma outra realidade, gerando uma busca constante pelo conhecimento da língua até então desconhecida, além de ver-se como um sujeito diferente a partir deste ponto de vista. Com esse novo momento linguístico do sujeito surdo, inicia-se também uma nova caminhada de construção de uma nova ideia sobre a língua, questionando-a, sentindo-se à vontade para analisar os usos feitos pelo ouvinte de forma comparativa, desde o ponto de vista fonológico da língua até semântico, sintático e pragmático. Quando em contato com sua língua, tomado por ela, sente-se adequado, e as relações estabelecidas a partir de então se caracterizam por uma mudança positiva de postura que se refletirá em todos os aspectos de sua vida: pessoal, social, profissional, educacional e subjetiva, principalmente.

Com essas reflexões, pretendo concluir que propiciar o contato efetivo da criança surda, em idade de aquisição e desenvolvimento de linguagem, com a LS será de extrema importância para seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social, devendo ser apoiado pela sociedade como direito humano, o direito ao desenvolvimento e uso de sua língua, deixando de lado supostas e pretensiosas relações de poder e superioridade que se estabelecem quando se desvaloriza uma em detrimento de outra língua. Isso proporcionará ao sujeito surdo ver-se como qualquer outra pessoa no meio linguístico social e torna possível, uma vez que haja domínio da LS, promover a análise da língua através de estratégias metalinguísticas. Esse fato pode contribuir tanto para o desenvolvimento ainda maior da própria língua como L1 do sujeito quanto para a aprendizagem da segunda língua, no caso, a LP em modalidade escrita.



É importante considerar que os fatos recém mencionados se devem, em especial, à supervalorização da LP na sociedade e na escola, ou, melhor dizendo, à oralidade em detrimento da própria língua de sinais, dificultando que ela seja submetida a questionamentos e a valorações em função de outras. Não pretendo dizer que a LS é superior ou melhor que a LP, pois esta é uma relação que não existe entre as línguas. Não existe uma língua melhor ou superior ou mais completa, pois quando se lhe confere o status de língua, entende-se que ela contempla os critérios linguísticos para tal, mas ambas devem ter igual valor para os sujeitos e a sociedade. Além disso, os estudos referentes à LS são muito recentes no Brasil e os surdos neles envolvidos são poucos em virtude da história do pouco e/ou baixo nível de formação da grande maioria deles, o que dificulta o acesso à Academia e a uma formação científica que motive a busca por pesquisas na área. Aliás, em nossa região, desconheço grupos que realizem tais estudos<sup>4</sup>. A realidade dos surdos nordestinos é, em geral, além de pouca escolarização, pouco domínio linguístico também e, como consequência, uma comunidade pouco mobilizada e geralmente *assujeitada* à comunidade ouvinte.

Para que a análise linguística promovida pela metalinguagem possa ser efetiva, é fundamental o domínio da língua pelo sujeito e, para que seja efetiva para a aprendizagem da L2, é primordial o domínio da L1. Isso significa que, para ocorrer metalinguagem, é necessária uma linguagem primeira como base, como sustentação das análises, especialmente contrastivas, entre as duas línguas e, assim, os ganhos advindos podem beneficiar o sujeito em suas aquisições e/ou aprendizagens posteriores.

No que diz respeito à LS e à análise metalinguística, entendo que é possível provocar comparações a partir dos parâmetros utilizados nessa língua, como, por exemplo, o uso das Configurações de Mão na realização de sinais e a percepção de que, alterando um parâmetro, por exemplo, o parâmetro Movimento, ou a posição dos dedos (CM), altera-se também o sinal e o sentido pretendido ao item lexical. Então, mesmo que (aparentemente) essa análise não seja a princípio espontânea nos surdos, propõe-se sensibilizá-los para que a realizem pelo aprofundamento e provocação da LS em interação com o outro. Assim é possível promover a compreensão, por parte dos surdos, de que um sinal não está adequado ao sentido pretendido (consciência semântica), sendo possível também estimular a diferenciação existente entre a LS e a LP nas duas modalidades.

---

<sup>4</sup> Com o início do Curso Letras Libras no Pólo da Universidade Federal da Bahia, acredito que muitas investigações começarão a ser desenvolvidas.

Assim, mesmo não sendo as estratégias metalinguísticas o único e fundamental caminho para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, podem contribuir no processo de aprendizagem da L2 na medida em que, através delas, a criança pode conhecer melhor o uso e as possibilidades oferecidas a ela como sujeito linguístico. Ora, sendo a LS a língua de análise e a que sustenta o pensamento e o desenvolvimento cognitivo, a pessoa surda pode descobrir as diferenças entre as duas modalidades linguísticas e, assim, buscar alternativas de compreender a complexa tarefa que é escrever em outro idioma, especialmente um outro idioma que não é compreendido pelos surdos linguisticamente, a não ser por meio do canal visual. A tarefa das crianças surdas para aprender a LP escrita é bastante grande, visto que não se trata apenas de aprender uma outra língua (o que seria consideravelmente simples se se tratasse de uma segunda língua de sinais); aprender a LP escrita, no entanto, implica em aprender uma língua com modalidade diferente da sua, com estrutura completamente diferente e que também é grafada a partir de um sistema alfabético, através de palavras, o que não é característica da LS.

Contudo, é fundamental ao surdo aprender a linguagem escrita em função do acesso às informações que vêm da comunidade ouvinte e da sociedade em geral, além de também contribuir de forma importante para o desenvolvimento do sujeito como um todo pela possibilidade de contato com uma infinidade de informações e por propiciar-lhe diferentes experiências a partir do contato e da imersão no mundo letrado.

Além disso, por ser a LP a língua oficial do Brasil e devido ao fato de que os surdos vivem também nesta grande comunidade, saber compreender e expressar-se através dela significa o domínio de um canal comunicativo importante com os ouvintes com que convivem além de que, todo seu processo de escolarização também gira em torno desta modalidade escrita de língua.

Em situação de escolaridade, a metalinguagem aparece como atividades que são suscitadas em ações simples do dia a dia, através da própria expressão verbal-oral, no caso de pessoas ouvintes, e visual-gestual, no caso de pessoas surdas. Essas atividades instigam o usuário da língua na busca de alternativas através da própria língua para resolver as questões surgidas com seu uso e/ou provocadas pelo adulto mediador. À medida que a criança vai sendo provocada a pensar sua língua, vai também descobrindo-a e conhecendo as possibilidades que tem de manipulá-la.

Observa-se que frente à descoberta das possibilidades da língua através de análise metalinguística, os próprios surdos percebem maior facilidade, não apenas na sua L1, mas

também para compreender as diferenças encontradas na L2, e que esta contribui positivamente em seu rendimento escolar. Acredita-se, contudo, que somente a partir de uma educação bilíngue de fato exista a possibilidade de acesso através da LS, contribuindo significativamente para este sujeito surdo ter condições de usar a linguagem e analisá-la, e para o desenvolvimento das tarefas metacognitivas. Isso facilita a aprendizagem não apenas educacional, mas também linguística – a própria língua se vê agraciada com esta reflexão, assim como a segunda língua também o é. Compreende-se, nesse sentido, que as ações realizadas pelo surdo sobre sua língua o possibilitam considerar a linguagem como objeto de reflexão e manipulação de forma e função.

Skliar (1997, p. 144) acrescenta que

O processo que consiste em separar conceitualmente as duas línguas em sistemas funcionalmente independentes redonda tanto em um aumento da capacidade metacognitiva como no fortalecimento da percepção metalingüística. A experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados lingüísticos e o conhecimento, tanto geral como específico da linguagem.

Em verdade, eu diria que o que promove tal possibilidade mencionada por Skliar não é exatamente o bilinguismo, mas a possibilidade de que isto, como filosofia educacional para os surdos, proporciona ambiente adequado pelo uso da língua de sinais como L1, assim como pelo status a ela conferida e conferido também ao sujeito surdo dentro dessa perspectiva educacional. Sendo assim, a criança desde muito cedo tem acesso a sua L1 (idealmente) e isso facilita o contato posterior com a L2, o que, automaticamente, como em qualquer criança, promove a ação da análise metalingüística, facilitando e promovendo seu desenvolvimento lingüístico.

Esta possibilidade linguística para o sujeito surdo considera também que ele já traz uma experiência com a linguagem que o capacita a olhar para a L2 de forma construtiva para seu desenvolvimento. Isso significa que o conhecimento advindo da L1 lhe oferece condições de representar o mundo que o cerca e de pensar sobre as possibilidades comunicativas que estão ao seu redor. Do mesmo modo, verá os sujeitos participantes desta relação dialógica não como melhores que ele ou mais capazes em função da linguagem usada, mas em igualdade de condições e possibilidades de enfrentar as situações comunicativas que surgem entre eles e para eles.

Acredito que, dessa forma, com o domínio da L1, a apreensão do segundo sistema lingüístico ocorrerá a partir dos instrumentos cognitivos que já possui, a partir da L1 e de seu

conhecimento sobre ela, de sua estrutura e possibilidades discursivas e pragmáticas. (CUNHA, 2003) O importante aqui é considerar que a LS, para o surdo que está em processo de aquisição da linguagem escrita, se mantém como o lugar da reflexão sobre os usos da língua e as aprendizagens da língua-alvo, fornecendo subsídios para os contrastes, análises e confrontações.

Com essas reflexões apresentadas até aqui, pode-se compreender que, mais que o desenvolvimento da linguagem, a metalinguagem favorece também a aproximação da primeira e da segunda língua, contribuindo para que tal apreensão ocorra de forma mais confortável e eficiente para o sujeito que tem a oportunidade de contrastar as duas línguas, ou ainda que se lhe permita condições para isso.

Enfim, postulamos que a atividade reflexiva de tipo “metalinguageiro” é o espaço por excelência de aproximação entre a LM e a LE. Pensamos de fato que trabalhando com uma metalinguagem comum (unificada a partir dos pressupostos teóricos de base) e centrando a reflexão e as atividades “metalinguageiras”<sup>5</sup> nos aspectos pragmáticos da comunicação, favoreceremos um melhor conhecimento do funcionamento de uma e de outra língua e, portanto – já que compreender ajuda a aprender -, uma aprendizagem mais sólida e eficaz. (CUNHA, 2003, p. 59)

Acredito que deveríamos proporcionar oportunidades linguísticas que possam suscitar no surdo o interesse pela LP escrita, além do fascínio de ser a língua majoritária, incentivando este aluno no processo de análise e comparação entre a sua L1 e a língua-alvo – L2. Isso também pode ser traduzido nas estratégias que proporcionem contato amplo com a língua, obrigatoriamente, a partir da língua materna, promovendo a análise metalinguística para o surdo, tornando-se um caminho para se obter o domínio da segunda língua, o português escrito.

Peixoto (2006) menciona que é através da LS e da análise dos aspectos viso-espaciais da escrita que a criança surda pode chegar à compreensão da escrita em substituição à fala, uma vez que não há fala, e assim chegar à compreensão de que a escrita é a representação da linguagem e não apenas de objetos, como se fosse uma codificação gráfica do real. Ressalta também que “em seu processo de (re)construção da escrita, a criança surda analisa, diseca o significante sinalizado, estabelecendo comparações com o significante escrito e buscando elementos comuns entre eles”. (PEIXOTO, 2006, p. 226)

---

<sup>5</sup> Em seu texto, o autor citado explica a expressão “metalinguageira” usada como “atividade em integração com o discurso e como resposta as condições sócio-enunciativas das quais dependem os diferentes gêneros do discurso onde se insere a metalinguagem” (Nota de rodapé, explicativa, em CUNHA, 2003, p. 59)

Assim, quanto maior o domínio da LS e, posteriormente, sobre a LP, maiores serão as possibilidades de contraste e comparação entre as duas, de forma a possibilitar à criança usar a LP como outra forma de expressão linguística consciente de sua estrutura gramatical, diferente da LS.

Além disso, em situação de sala de aula, é importante a criança surda, entre outros surdos, encontrar na sua língua a possibilidade de trocas linguísticas com iguais, questionar e ser questionada sobre as ações que ocorrem no processo educacional através do professor, também fluente em LS, assim como com os colegas surdos, pois através da LS vai descobrindo as possibilidades e as relações que se podem estabelecer entre as línguas.

Faria (2006, p. 279) salienta que

[...] a proposta contrastiva das duas línguas em questão é essencial à eficácia do ensino. Apresenta-se como uma via de duas mãos, pois propicia uma troca de experiências entre surdos e ouvintes. Ao mesmo tempo que amplia a competência comunicativa dos surdos na LP, amplia a competência comunicativa dos ouvintes, em LSB.

Svartholm (1999) também ressalta que as habilidades linguísticas distinguem os alunos pela competência metalinguística que possuem. Dessa mesma forma, é relevante entender que na escola oferecida aos surdos atualmente passam-se muitos momentos ensinando a LP, sem, contudo, levar o aluno surdo a pensar sobre ela e em todas as possibilidades que ela pode fornecer a ele, bem como a significância que tem na vida das pessoas o acesso à linguagem escrita a partir do entendimento de que vivemos num mundo letrado.

## 5 LINGUAGEM ESCRITA E LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

### 5.1 A LINGUAGEM ESCRITA

Entro agora numa seara difícil, complexa e cheia de caminhos diferentes: a linguagem escrita. Então, para começar, é importante ressaltar que nesta investigação a escrita não é vista como uma simples transcrição de um código para outro – oral para gráfico, mas sim como uma prática social ampla, carregada de conceitos ideológicos significativos para determinada comunidade, especialmente quando diz respeito às relações de poder que podem ser estabelecidas entre os “letrados” sobre os “não-letrados” na sociedade.

A escrita concebida a partir do paradigma do letramento<sup>1</sup> deixa de ser, como já mencionado acima, um mero código (para mecanicamente ser decifrado pelo aluno), passando a ser um conjunto de práticas sociais significativas no meio que nos circunda e de utilização funcional dentro de nossa cultura, que estabelece relações com a oralidade, porém de forma heterogênea, demonstrando diferentes “graus de interação entre a oralidade e a escrita”. (CAVALCANTI e SILVA, 2007, p. 224)

Assim, mesmo sabendo que a escrita é um processo de codificação da linguagem oral (de fonemas para grafemas), entendo que esse não pode ser mecânico, em que a criança simplesmente aprende a “técnica”. Acredito que ocorre em interação linguística com o mundo e com o outro. Dessa forma, adquirir a técnica, por si só, não garante para a criança ler e escrever ou usar a leitura e escrita para sua vida de modo funcional. Porém, em interação, a técnica assume “significado” para a criança, o que possibilita entender o porquê, para que e como a leitura e escrita fazem parte do mundo social “letrado”, e como a criança se inscreve nesse mundo e por ele é inscrita.

---

<sup>1</sup> De acordo com Soares (2003), o conceito implícito na expressão “letramento” tem sido ampliado uma vez que pode caracterizar a multiplicidade de práticas sociais com a leitura e escrita, o que significa o uso do termo “letramentos”, demonstrando essa pluralidade de práticas, em que a leitura e escrita podem estar envolvidas. Nesse trabalho, contudo, tomarei o termo no singular, primeiramente como uma forma de diferenciação da aquisição da técnica da escrita, o que entendo que não garante seu uso funcional. Em seguida, porque quero focalizar o significado de estar num mundo letrado e, dessa forma, que o processo não se inicia na escola, mas, antes disso, nos meios sociais em que a criança está inserida, porém sempre mediado pela linguagem.

Dessa mesma maneira, compreendo que a estrutura da nossa língua favorece a relação fonêmico/auditiva através do desenvolvimento fonológico que mantém relação muito próxima com a escrita, porém, no que diz respeito às crianças surdas, a forma com que se tratará a língua não passa por esse recurso fonológico auditivo ou da língua oral, mas através da significação e ressignificação mediada pela linguagem do outro (professor, ou quem esteja em interação com a criança), de forma a apresentar a língua a partir de outros referenciais, especialmente os visuais. Ou seja, nesse caso, o aprendizado da linguagem escrita não ocorre em dependência da aquisição da oralidade, sendo, portanto, independente e não intrinsecamente relacionada, o que significa que acredito ser possível aprender a linguagem escrita independentemente de aprender a linguagem oral. E esse é o caso que interessa neste momento, na situação dos alunos surdos que obviamente não têm acesso à oralidade pela impossibilidade auditiva, mas que podem adquiri-la uma vez que possuem capacidade fisiológica, cognitiva e linguística (desde que pela LS) para compreender os significados visuais expressos nessa modalidade linguística.

Geralmente, o processo educacional, especialmente no que diz respeito ao ensino da língua, é formado por dogmas, definições e classificações, enfatizando o ensino da gramática, o que pode confundir (obviamente que esse aspecto deve sim ser contemplado no processo, porém não como único no momento da aquisição da modalidade escrita da língua) com o verdadeiro ensino da língua, que praticamente não existe sob essa perspectiva quando supervalorizada. Ou seja, ao chegar na escola, as crianças são vistas como usuárias da língua cujo domínio total já possuem, e que não seria necessário nenhum outro empenho sobre seu uso funcional na orientação do professor.

Parte-se do princípio de que todos os aprendizes pensam a língua por si só, como se esse ato fosse simples, automático e, ainda, igual para todos. Assim, geralmente tem-se como consequência um “aprendizado” fragmentado dos conteúdos em língua portuguesa, além de alunos que refletem sobre gramática totalmente descontextualizados do princípio de conhecimento de constituição e de usos de sua própria língua nativa. Penso, a partir disso, que o ensino da língua, na escola, perde função e importância na apropriação de seus usos devido à excessiva ênfase na forma, na estrutura gramatical da língua e não em seus contextos de uso.

Apesar de toda argumentação já exposta, tem-se consciência de que as crianças chegam à escola com uma história de vida, que lhes serve na situação educativa como fundamento. Assim, é notório perceber que a criança que entra na escola já traz conhecimentos elementares, básicos sobre sua língua, a partir de sua experimentação e vivências, apesar de

não dominá-la. Isso ocorre em função de ser a língua com que se comunica com a família, com que brinca sozinha ou com outras crianças, com que questiona, argumenta e reflete, pois, mesmo que de forma elementar, por tratar-se de uma criança, já é capaz de perceber erros linguísticos em si e no outro. Por essa percepção que já tem da língua, pode corrigir-se ou corrigir outrem, sentir estranhamento caso alguma situação linguística não esteja adequada, saber usar noções de gênero, número, grau, o que supõe, então, que ao ingressar na escola já possui um conhecimento prévio da língua, adquirido durante o uso como falante e que lhe garante uma base para trabalhar com esse instrumento em sala de aula sempre que lhe for solicitado tal conhecimento.

Porém, geralmente esses conhecimentos prévios são negados pela instituição escolar atualmente vigente, na qual a criança se insere, em que oferece aos alunos uma língua estagnada, morta, sem muito em comum com os conhecimentos já obtidos pela experiência linguística na vida. No ensino da língua dentro do contexto escolar, observa-se que se parte do zero, ignorando o sujeito linguístico carregado de experiências e de conhecimentos sobre a língua e seu uso. O que resulta, então, em não assimilação ou participação por alguns alunos de forma efetiva do processo educacional, e que contrasta grandemente com o que se deseja da escola, a ampliação das experiências linguísticas, cognitivas e sociais dos alunos com a dos professores, mais experientes e vividos, e, teoricamente, disponíveis para esse intercâmbio, além do próprio meio. E mais ainda, que os desafiasse para as possibilidades advindas dessa nova forma de expressão que é a linguagem escrita, tornando-os desejosos de fazer uso dessa, de forma consciente das vantagens adquiridas por sua apropriação no meio social, uma vez que vivemos em uma sociedade em que a escrita está fortemente arraigada culturalmente.

Atuando de forma a desconsiderar os atores do processo como capazes e ativos, e a existência de conhecimentos anteriores a ela, a escola faz com que as crianças, surdas ou ouvintes, incorporem-se a um sistema vigente que confere, aos que nela participam, uma identidade social, cultural e linguística a ser exercida ou identificada na/pela sociedade. O que pretendo chamar atenção aqui é que a escola é instrumento de controle social e essa identidade (velada) oferecida em seu interior se reflete na sociedade pelo lugar e/ou papel que a cada membro é conferido. Portanto, é pela linguagem que os estereótipos, conceitos e as regras sociais, em geral, são transmitidos de forma não consciente também dentro do contexto escolar. E a escola, ao invés de ser um ambiente privilegiado de uso, reflexão e desenvolvimento social e linguístico, passa a ser instrumento de poder e controle da sociedade, perpetuando as normas e regras vigentes, e que são de seu interesse que se



mantenham, especialmente no que diz respeito às crianças que se caracterizam como minoria linguística dentro desse contexto.

A partir dessas reflexões, vejo que mais do que instrumento simbólico, a linguagem dentro do contexto escolar é, ou deveria ser, ponte para a aquisição de um sistema linguístico mais amplo e complexo, alargando o já existente a partir do conhecimento prévio necessário e que deve ser verdadeiramente valorizado dentro do ambiente escolar. Isso significa compreender que todas as relações, conteúdos e valores que se dão dentro da escola dependem do papel crucial que a linguagem desempenha e que a ela é conferido.

Infelizmente, a escola ensina para a criança que sua fala, tal como é, se escreve, não como possibilidade de interação, mas como forma de mera codificação da oralidade, o que restringe a construção dialógica da linguagem escrita e a constituição do sujeito linguístico nessa modalidade. Tal fato limita e atrela a linguagem escrita ao registro gráfico da oralidade, como se fossem totalmente relacionadas e, mais ainda, como se a primeira fosse a “codificação” da segunda.

Smolka (2003, p. 57), chamando a atenção para o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, explica, através de Vigotski, que “a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança”.

Essa concepção traz consigo o entendimento de que a escrita não é vista apenas como fruto da atividade escolar, mas também como objeto cultural em uma sociedade letrada na qual a criança se insere. Assim sendo, embora a linguagem oral anteceda temporalmente a escrita, são complementares, diferentes, independentes em alguns momentos e interdependentes em outros.

Vigotski (1998a) afirma que a linguagem escrita se caracteriza como um ponto fundamental no desenvolvimento cultural da criança. O autor faz esta afirmação para pontuar a importância da escrita para todo o desenvolvimento cultural do sujeito na sociedade. Dessa forma, é necessário que não seja imposta de fora para dentro, ou a partir de regras, mas sim que seja significativa e relevante para a criança. A escrita não deve ser vista como um ato motor, mas como algo que os aprendizes possam utilizar significativamente, devendo ser despertada essa necessidade como uma nova forma de linguagem.

Smolka (2003, p.60-61), refletindo sobre a escrita, ressalta:

Ora, isso nos revela então que a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Portanto, creio que um importante passo seja o esclarecimento do que se concebe como escrita nas reflexões que serão realizadas nesta pesquisa, pois, de acordo com Vigotski (1998a, p. 156), a escrita

[...] deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

A aprendizagem da escrita ocorre como “*apropriação*” de um novo conhecimento, que é utilizado em interação com o outro e, nesse sentido, é vista como “*prática social*”. Frente a esta concepção, Karnopp e Pereira (2004, p. 34) acrescentam que “as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização; e a aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaborado”.

Então, partindo-se do entendimento da escrita como prática social compreende-se que a criança que está imersa nesse meio cultural se apropriará desta prática pelo simples contato e visão de participante ativo na sociedade. Assim, chegarei ao conceito de letramento, que, de acordo com Kleiman (1998), afeta nossa relação com o mundo e conosco mesmos. Por isso, concordo com Soares (2003) quando afirma que a pessoa letrada que entende e reflete sobre o mundo que a cerca, identificando as possibilidades de uso da escrita, as funções que desempenha em sua vida, as informações obtidas a partir dela no seu dia a dia e como recurso próprio e de orientação a partir dela, passa a ter outra condição social ou cultural, ou seja, seu lugar social e inserção cultural assumem outro contexto na sociedade. É a possibilidade de agir sobre o mundo e de mudança de perspectiva a partir dessa apropriação.

Dessa forma, é possível pensar sobre as relações de poder que se estabelecem a partir do acesso ou não a essa modalidade de uso da linguagem.

Historicamente, se sabe que a escrita sempre foi signo de poder, que alguns poderiam tê-lo e manipulá-lo ao seu dispor e outros não. Uns por questões sociais, outros por

impossibilidades impostas culturalmente. Assim, através da escrita o poder se legitima na história e ainda nos dias de hoje, permanecendo restrito a um pequeno grupo de privilegiados.

Por seu intermédio, busca-se o apagamento das diferenças, a homogeneização linguística que desvaloriza, ao não considerar, as diversas linguagens sociais que circulam em nosso cotidiano. Impõe-se uma norma – culta, gramatical desvinculada e/ou destacada da realidade social da maioria de nossa população, incluindo-se, nesta, os diversos grupos sociais: aqueles que vivem em condições socioculturais distintas de nossa cidade letrada (ou seja, a maioria de nossa população), os surdos, os indígenas, os cegos. (LODI, 2004, p. 24)

Na sociedade atual, sabemos que o problema educacional é importante e que está rodeado de “modismos” e de ideias extraordinárias que prometem erradicar definitivamente o analfabetismo do país, como se assim se pudesse resolver o problema da ignorância social em que vivemos. Dessa forma, toda vez que se apresenta o problema educacional das minorias, em especial do surdo, ou que se pretende discutir ou suscitar questionamentos sobre essa problemática, geralmente se é confrontado com o questionamento: “*como resolver o problema do surdo, se existem tantos analfabetos, se a educação brasileira é tão problemática para todos?*”. Na verdade, não se pretende supervalorizar a questão da educação dos surdos em detrimento da educação de forma geral, mas sim direcionar o olhar para algo que está latente no meio educacional, que é a educação das minorias, especialmente as minorias linguísticas. Então, como é possível antecipar, se o problema já é grande no que diz respeito à educação dos brasileiros ouvintes, faz-se ideia do que ocorre com os brasileiros surdos, que apresentam a necessidade de uma atenção especial, uma vez que diz respeito a tantas especificidades e particularidades a que a educação e o sistema educacional, bem como todos os agentes desse sistema, devem estar integrados e preparados.

Seguindo por esse caminho, pode-se entender que o acesso à escrita da LP é um dos fatores que mais discrimina o surdo na escola, pois, ao mesmo tempo em que, conseguindo alcançá-la, o processo de inserção na sociedade é facilitado, como oferecer adequadamente esse ensino ao surdo se ele ainda não é facilmente compreendido pelos professores de forma a tornar viável e acessível esse contato com a escrita? Isso porque requer estratégias e atenção especiais para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o uso da escrita é visto como meio comunicativo acessível e eficaz para os surdos se comunicarem com os ouvintes, sendo, portanto, visto como “tábua de salvação” fortemente desejada e valorizada pelos próprios surdos, por suas famílias e pela sociedade como um todo. (KLEIMAN e CAVALCANTI, 2007) Contudo, o processo não é tão simples assim.

Então, para as perguntas: Para que se escreve? Para quem? Por que se escreve? (escreve-se para registrar algo, uma ideia, um fato, por uma necessidade ou pelo simples prazer de estar em comunicação e interação com alguém), a essas perguntas, acrescenta-se: Quando essa ideia é transmitida aos alunos surdos? Quando eles escrevem em LP para cumprir com essas funções? Como essa ideia tem sido transmitida aos surdos? O que significa para os surdos escrever e ler em português?

Bem, são muitas as perguntas que surgem quando se está envolvido com o surdo. Perguntas que levam a outras e, assim, sucessivamente. Então é importante ir delineando o caminho a ser percorrido.

Em primeiro lugar, é necessário pensar que, sendo a LS a L1 dos surdos, conforme já explicado em capítulo anterior, a língua portuguesa é a sua L2, que tem função diferente. Ou seja, enquanto na escola se ensina aos alunos a LP como língua materna, analisando-a a partir do uso e da vivência dos alunos com ela, para os surdos, essa língua não é usada para expressar-se e comunicar-se, devendo, então, ser ensinada com estratégias de ensino de segunda língua e especialmente através da primeira, no caso, a LS. Isso se constitui como fato primordial, uma vez que estabelece estratégias de ação e compreensão completamente diversas ao vigente até então, além de colocar o sujeito aprendiz em lugar diferente daquele que aprende a língua nativa.

Aprender a LP, no caso dos surdos, é mais do que aprender a linguagem escrita, é apropriar-se de um outro idioma que não é o seu e que, por mais proximidade que tenham com os usuários dessa outra língua, ou por mais envolvidos que estejam no meio social desta, é uma língua até então tida como estrangeira. Na verdade, no caso dos surdos, a LP configura-se não como língua estrangeira (LE), mas sim como segunda língua (L2).

Para entender melhor essa afirmação, é importante conceituarmos esses termos para facilitar a compreensão do uso neste trabalho e na literatura em geral, do ensino de LP para os surdos como L2 e não como língua estrangeira.

Para este estudo, estou usando L1 como língua na ou com a qual a pessoa se comunica em casa, no ambiente educacional, nas relações sociais e culturais. É uma língua que não é ensinada e na qual o sujeito constitui sua identidade, e com a qual se relaciona culturalmente.

Por L2 estou considerando uma língua não materna, porém com a qual o sujeito tem algum tipo de convivência, seja temporariamente ou não, envolvendo também as situações de falantes de outras línguas, rodeados por uma língua nacional majoritária como segunda

língua. Já a LE é uma outra língua de outra cultura e ensinada de forma institucionalizada, fora do contexto em que essa língua é majoritária. (ALMEIDA FILHO, 2005)

Com relação à identificação do sujeito que aprende uma segunda língua, de acordo com Almeida Filho (1993), é uma língua que não é sua, que é de outro, mas que passa a ser sua também na medida em que se apropria dela.

A partir desse entendimento, é necessário, então, em primeiro lugar, considerar como condição fundamental no processo educacional da criança surda, e mais especificamente no que diz respeito ao processo de aprendizagem da LP pensada então como L2, na importância de que esse processo ocorra através da L1, a LS. De certa forma, a L2 pode parecer-se, inicialmente, com uma LE para o surdo pelo fato de que não é sua língua, mas de outro, e com a qual tem dificuldades de acesso, especialmente pela modalidade com a qual não compartilha, no caso, a oralidade, caracterizando-se como um estrangeiro frente a essa língua e à comunidade que a usa, refletindo-se também na escrita. Contudo, à medida que vai apropriando-se dela, vai progressivamente desestrangeirizando-se, passando a fazer parte de sua realidade, uma vez que convive com ela em situação relacional em diferentes momentos.

Assim, considero fundamental o papel da LS no processo de aprendizagem da linguagem escrita pelos surdos, pois, para que ocorra internalização de conceitos, valores e significados implícitos na língua, é necessário o domínio de sua L1, que será seu suporte cognitivo.

Dessa forma, é fundamental compreender que a L1 deve ser a língua de instrução para as crianças surdas. Isso significa que a LS deve ser não apenas o meio, mas a base de todo o processo.

Falar em língua de instrução implica na compreensão de que o professor que está incumbido da educação de uma criança surda deve ser fluente na LS, devendo dominá-la, não apenas no que diz respeito ao léxico, mas estruturalmente, para permitir interação com o aprendiz que necessita de um espaço dialógico rico para descobrir e construir as relações entre a língua-alvo (l-a) e a sua língua, no caso a LP e a LS, respectivamente. Além disso, o domínio da LS pelo professor permite que ele esteja pronto para estimular e perceber os contrastes entre as duas línguas. Contudo, essa ainda não é a realidade nas escolas brasileiras, uma vez que a grande maioria dos professores não apresenta conhecimento necessário da LS. Porém, nessa situação, apesar de não ideal, é possível admitir que o processo de interação

dialógica, desde que constitutiva dos sujeitos, reforce os aprendizados de ambas as partes para se chegar a um uso mais simétrico da linguagem.

Se não tomamos como ponto inicial essa questão da língua de instrução, incorremos no que até hoje tem sido frequente no que diz respeito à educação de surdos: forçar a criança surda a aprender, tomar conhecimento sobre a LP através dela mesma em modalidade oral e escrita, o que gera, além da fatal não aprendizagem, sentimentos negativos com relação a sua capacidade de aprender, frustração, fracasso, isolamento social e ainda o abandono da escola, o que é muito comum.

Peixoto (2006, p. 208) reforça esse pensamento dizendo que “quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita”. Assim, além do contato com a língua em idade adequada, sem atrasos e de forma espontânea em interação com outros usuários, é importante que tenha um ambiente linguístico rico, o que não apenas facilita, mas propicia o desenvolvimento deste sujeito tal qual também é para os que são ouvintes. Dessa forma, a língua de sinais funcionará para o surdo como o lugar de sentido e reflexão sobre a escrita. Assim, é possível dimensionar a grande dificuldade existente quando a situação de ensino ocorre (ou tenta ocorrer) com um professor que não domina a LS – simplesmente não há efetivação na comunicação e, conseqüentemente, não há efetivação no processo de ensino-aprendizagem, pois o professor falando uma língua e o aluno falando outra, obviamente que não poderá haver compreensão mútua. O problema existe e é bastante claro, porém a este se agrega outro: a culpabilização do aluno surdo pela não aprendizagem do ensinado em sala de aula, além da falta de domínio da língua usada pelo professor. Como consequência, temos o fracasso escolar e ainda mais o ressentimento do aluno por não conseguir acessar o desejado pelo professor. Também não se pode deixar de perceber o provável sentimento de fracasso do professor, uma vez que todas as suas tentativas de alcançar seu objetivo não se realizam da maneira “natural” como esperava que fosse, assim como em alguns casos o é com alunos ouvintes (coloco algumas vezes no caso de ouvintes, em função de que muitos desses também não acessam a linguagem escrita em função de dificuldades que podem ter a partir da concepção de linguagem e de ensino que o professor assume, independentemente de questões orgânicas dos alunos e/ou culturais/sociais).

É importante considerar na atual situação educacional dos surdos que temos sujeitos que são fluentes na LS, capazes, dessa forma, de agir e interagir, questionar, refletir sobre sua língua e através dela, mas também há sujeitos que mantêm dificuldades e ainda outros que

não a dominam, não conseguindo comunicar-se efetivamente através da L1. Esta é a realidade encontrada ainda hoje na população surda, especialmente em determinadas regiões do país, como é em nosso caso, na Bahia. Ou seja, a realidade normalmente encontrada nas escolas é de surdos com importante atraso de aquisição da linguagem e que chegam à escola com uma linguagem rudimentar, com muitos gestos domésticos, praticamente sem formalização linguística alguma, em que apenas compreendem as situações próximas e simples do cotidiano e que são entendidos por alguns membros de sua família, que lhes servem de “tradutores” em suas necessidades imediatas. Tal fato geralmente acontece em virtude do pouco e precário acesso dos surdos ao contato com outros surdos usuários fluentes da LS, permanecendo, então, em um “limbo” linguístico, sem desenvolver-se e simplesmente vendo o mundo acontecer e passar à sua frente.

Embora esta ainda seja uma realidade, pensando no caso dos surdos que dominam a LS de forma fluente e como integradora desses sujeitos, ainda temos por parte deles pré-concepções sobre a LS e sobre a LP, sendo que Revuz (1998 *apud* FERNANDES, 1999) chama atenção para o fato de que pode haver a ilusão, para o surdo, de que há uma única forma de ver as coisas com relação à L2, sendo possível, assim, fazer-se uma tradução termo a termo da LS para a LP, assim como pode parecer a este sujeito que existe uma relação direta da palavra e seu objeto. O que não se traduz de forma tão simples assim, e até mesmo, pode-se compreender como uma forte influência da cultura ouvinte sobre a cultura surda.

No processo de ensino da LP para surdos existente no meio educacional atual, na maioria dos casos, é necessário considerar que esse processo é sistemático e artificialmente organizado de forma a facilitar a apropriação da escrita, obrigando os aprendizes a um trabalho constante de elaboração consciente que vai sendo facilitado à medida que o sujeito se identifica culturalmente com a língua-alvo, melhorando o sentimento de pertencimento a essa nova comunidade cultural e linguística. (FERNANDES, 1999) Porém, mesmo assim é um processo difícil e com muita exigência para os alunos, não considerando necessariamente as diferenças linguísticas existentes no caso deles.

Bem, como estamos falando no processo de aprendizagem da LP como L2, ainda deve ser considerada a presença da interlíngua. Interlíngua é a etapa intermediária entre a língua materna e a língua-alvo, sob influência da LM e também da própria interlíngua. Contudo, é vista como algo natural em direção à língua-alvo. (FERREIRA, 1997; SANTOS, 1999; VIANA, 1997)

De acordo com Selinker (1972, *apud* DECHANDT, 2006), a interlíngua constitui-se como um estágio intermediário, provisório, caracterizando-se como uma gramática mental criada sob influência da L1 e da língua-alvo, que pode interferir, ou melhor, apresentar-se durante o processo de aprendizagem da L2 até que esta seja completada ou que o sujeito aprendiz a domine de forma a conseguir dividir as duas línguas que estão em contraste durante o processo.

Observa-se que o aprendiz da língua-alvo desenvolve, no processo de aprendizagem, uma interlíngua própria com elementos da sua L1 e da língua-alvo. Santos (1999) diz que uma pequena parcela de sujeitos envolvidos no processo de aprender uma L2, a depender de fatores como idade e envolvimento com a língua-alvo, pode chegar a um perfeito domínio desta última. Neste caso, a autora menciona o processo de fossilização da interlíngua, que significa a interrupção do desenvolvimento linguístico da L2 e que, de certa forma, paralisa o aprendiz em um estágio permanente, sem progressão na evolução.

Então, por que se torna relevante mencionarmos a interlíngua? Em virtude de que o conceito é relevante, no sentido de que se compreenda que, durante o processo de aprendizagem da L2, os aprendizes (incluindo os surdos) podem escrever a língua-alvo sob influência da L1 (no caso dos surdos, a LP sob influência da LS), o que geralmente é considerado pelo professor como erro. Infelizmente, essa análise errônea é utilizada para classificar o sujeito que escreve, o sujeito que aprende, de forma muitas vezes pejorativa, causando até mesmo frustração no surdo exposto a um esforço considerável e muitas vezes pouco reconhecido. Atualmente, as pesquisas na área da linguística demonstram que tais situações não necessariamente devem ser vistas como erros de escrita e de aprendizagem da língua-alvo, mas sim como resultado da presença de duas línguas ainda não suficientemente diferenciadas, o que certamente confere ao aluno (e ao aluno surdo) outro lugar nesse processo, diferente do presumidamente conferido a ele até então. No caso do aluno surdo especificamente, há marcas importantes advindas da LS e caracterizadas pela ação de uma memória visual que serve como sustentáculo para suas análises sobre a linguagem, uma vez que a LS tem como característica primordial o canal visual.

A interlíngua se caracteriza pela variabilidade no uso de flexão verbal e nominal e em itens lexicais relacionados. Morfologia relacionada a concordância, número, gênero, caso, tempo, entre outras categorias, estão às vezes presentes, às vezes ausentes da produção dos aprendizes de L2, quando seriam obrigatórios para os falantes nativos. Quando estão presentes, podem não ser convergentes com a gramática alvo do falante nativo. A variabilidade não é atribuída a uma deficiência na representação gramatical, [...] ao contrário, todas as categorias funcionais e lexicais estão disponíveis e presentes no léxico desde os primeiros estágios da



aquisição de L2, embora possam ainda não ter sido mapeadas na matriz morfológica/fonológica convergente. (CHAN-VIANNA, 2006, p. 66)

Através do entendimento do conceito de interlíngua é possível compreender que o sujeito aprendiz de uma L2 passa por diversos estágios, demonstrando, em diferentes momentos, situações de instabilidade que podem refletir uma competência transitória, o que significa que aprender uma língua não é um ato mecânico ou automático, mas que podem existir estratégias de transferência da L1 para a L2, simplificação desta e hipergeneralização de seu uso (DECHANDT, 2006), sem que, contudo, deva ser entendida como erro.

[...] defendemos a ideia de que a *interlíngua* produzida pelos surdos não seja ignorada em seu processo de aprendizagem do português, mas, sim, considerada como parte de um percurso de aquisição de uma segunda língua que tem no ponto de partida sua língua natural. (FERNANDES, 1999, p. 76)

Nesse movimento de ensino-aprendizagem de L2, é importante considerar a aprendizagem sob diferentes perspectivas, considerando-se também quem aprende como um sujeito que sofre a ação de diferentes variáveis, sob diferentes circunstâncias, com tempos diferentes e situações e experiências diversas de vida. Significa dizer que não é possível generalizar o processo, nem tomando por base outros aprendizes surdos, tampouco ouvintes, lembrando que a aprendizagem de uma L2 é um momento extremamente complexo.

Assim, Lacerda (2000) chama atenção para as tentativas de buscar a formulação de hipóteses de escrita para a criança surda a partir do conhecimento que se tem sobre as crianças ouvintes, partindo da compreensão de que o processo de aprendizagem e construção da linguagem escrita é único, através de estágios de desenvolvimento, conforme proposto por Emília Ferreiro. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) Porém, novamente enfatizo que é importante lembrar que, como a criança surda não compartilha das experiências linguísticas auditivas, cria seu próprio caminho, não sendo possível, então, pensar que o processo se dá do mesmo modo que acontece com as crianças ouvintes, o que implica em os professores também não entenderem o processo como igual para todos e muito menos igual para ouvintes e surdos.

Dessa forma, analisando a situação do surdo no contexto escolar, apesar de tudo o já dito até aqui, ainda chamo atenção para o fato constante de que boa parte das dificuldades e concretização da educação para o surdo na escola ocorre, ainda em nossos dias, principalmente pela barreira da língua, que é tomada pelo professor ouvinte como outro idioma, como uma “língua estrangeira” de difícil acesso, desconsiderando o significado e o

valor da LP para seu aluno surdo, mesmo que se entenda também que esse não é o único motivo da situação educacional dos surdos.

Entende-se, portanto, que à criança surda devem-se proporcionar meios pedagógicos específicos e adequados para que tenha acesso aos conhecimentos formais oferecidos no ambiente escolar. Uma dessas adequações é o uso da LS pela escola, já mencionado anteriormente como fundamental para o acesso da criança surda à informação e, mais ainda, à LP (engloba-se nesta palavra o conjunto de profissionais, docentes ou não, que pertencem à instituição e estão em contato com a criança). Dessa forma, a adequação a que se faz referência neste momento deve ser um conceito que já permeia o pensamento dos profissionais da educação, inclusive respaldados em lei, mas que ainda é utópico dizer que está sendo colocado em prática no âmbito geral do Brasil.

Além disso, partindo-se do entendimento do letramento como prévio ao ingresso na formalização do processo educacional, sabe-se que a criança ouvinte tem contato com a língua escrita anteriormente à sua entrada na escola. Logo, em virtude da barreira da língua no próprio ambiente familiar no caso da criança surda, são possibilitadas a esta poucas experiências linguísticas, dificultando o processo de conhecer o mundo através da linguagem e, mais ainda, é desconsiderado o contato que ela pode ter com conteúdos escritos, e, negando-lhe acesso, negam-lhe possibilidade e crédito.

Percebe-se, ainda, que a grande maioria das famílias não atribui ao filho surdo papel de interlocutor nas relações dialógicas familiares. Isso significa que geralmente a criança surda fica à margem nos relacionamentos, conflitos, decisões, vínculos familiares, sendo geralmente atribuído a um dos membros da família ser o “cuidador”, o responsável pelos cuidados, pela comunicação com os demais e pela vida futura da criança, legalizando a total incapacidade que atribuem a este membro “deficiente” da família. Além disso, também delegam a este último um lugar de exclusão no seio familiar, uma vez que não participa interativamente das atividades comuns da família no dia a dia ou, ainda, em festividades e confraternizações. Imagine-se, então, se disponibilizariam tempo para ler livros para o filho surdo, contar-lhe histórias, conversar... como e por quê, se ele não escuta? “Vou fazer papel de bobó!”, é o que geralmente argumentam. Como, então, ter contatos e experiências sociais ricas nestas condições? Como ter experiências linguísticas relevantes? Como ter um contato prévio e significativo com o mundo escrito? Como ter vivências práticas de letramento?

Isso significa que a criança surda, ao chegar na escola, infelizmente não traz experiências suficientes que a façam entender o mundo escrito que a cerca, demonstrando poucas vivências e conhecimentos com relação aos usos e funções da escrita.

Também Sanchez (1999, p. 43) afirma que as crianças surdas podem aprender a ler e a escrever, e que não o fazem devido às condições do contexto familiar, social e escolar em que se encontram. Este autor pergunta: “Em que medida a educação garante à criança surda o tipo de atividades que são as que permitem que uma criança ascenda ao domínio pleno da língua escrita?”.

Como reflexo, encontramos adultos surdos analfabetos, mesmo com anos de escolarização, e que concluem o ensino fundamental sem saber ler e escrever, e que ainda acreditam que devem copiar muito a LP para aprenderem a escrevê-la, como se desta forma, copiando e copiando, pudessem apropriar-se da sua estrutura e não mais ter dificuldades em usá-la. Assim, percebe-se que, ignorados em prol de outras prioridades dentro da escola e na sociedade em que vivemos, os surdos são “empurrados” de ano em ano, escola em escola, professor em professor, como se fosse esperado que algo de mágico viesse a acontecer para mudar essa realidade.

Chamo a atenção para o fato de que geralmente a linguagem escrita não é apresentada aos surdos pela escola como uma forma eficiente de interação dialógica entre o sujeito e o meio, e entre o sujeito e o outro.

Além disso, para muitas famílias, a linguagem escrita é vista (e seu valor transmitido) como conteúdo escolar, aprendizagem obrigatória, tarefa escolar especialmente, em contextos sociais que não fazem nenhum uso desta modalidade comunicativa, ou seja, em que as próprias famílias não são letradas ou não priorizam esses contextos em suas interações. O ato de ler e escrever se transforma em algo inerte, distante e sem sentido para a criança surda (o mesmo vale no caso dos ouvintes que também não são favorecidos por ambientes letrados). Ou seja, as concepções de leitura e escrita que estão na base do processo de ensino-aprendizagem da escola já são, nos contextos, equivocadas.

Gesueli (2004) afirma que, como a criança surda usa a língua de sinais, que é uma língua eminentemente visual, é necessário que o incentivo da língua escrita seja através de materiais escritos, de forma a suscitar o desejo e a necessidade de ler e escrever, em função das características visuais da língua de sinais.

Essa mesma autora afirma ainda que:

Com base nestas considerações, podemos derivar a ideia de que é preciso que a criança faça uso da linguagem, ou seja, que assuma o papel de interlocutor, para que possa exercer também o papel de autor-leitor. Mas, no caso do aluno surdo que utiliza sinais, emerge um entrelaçamento de capacidades linguísticas [...] que envolve (pelo menos) dois sistemas (da língua de sinais e da língua do grupo majoritário ouvinte), em um processo complexo [...]. (GESUELI 2004, p. 41)

Considerando, então, a surdez como uma experiência visual, entendemos a necessidade de adequar a escola em função da necessidade de focar nesse tipo de experiência, para um melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças surdas.

Tudo isso até aqui mencionado é relevante para concluirmos que pode haver situação de envolvimento pela escrita da LP por parte da criança surda, desde que ocorra por meio da LS, não se considerando apenas o ambiente escolar, mas desde o meio familiar que a cerca.

Contudo, não é possível negar que em nossa realidade social ainda há um entendimento corrente de que a escola tem a função de ensinar a ler e a escrever preferencialmente por meio de um método rígido, que permita à professora dirigir as mesmas tarefas para todas as crianças – cópia de letras, sílabas, palavras e frases – muitas vezes sem ser atribuído nenhum sentido para o que se escreve (muito menos um “por que se escreve” ou “para quem” se escreve). Os que não aprendem o que é ensinado são fracassados, vistos como patológicos e encaminhados a especialistas, para resolver o “seu” problema. Mesmo não querendo responsabilizar apenas a professora ou a escola, estas ficam esperando por um diagnóstico (patológico) que justifique o não aprendizado da criança, isentando a escola, que mantém todo este processo e que marginaliza a criança dentro do próprio sistema escolar.

É preciso compreender que o problema geralmente não está na criança, tampouco se pretende responsabilizar o professor, que muitas vezes está ali se sentindo angustiado por não poder contribuir de forma mais efetiva com os alunos, mas nas estratégias oferecidas no processo, as quais foram insuficientes para suprir principalmente a questão linguística. Isso, se sabe, vai além da boa vontade. Diz respeito tanto à formação docente insuficiente para alcançar a toda a diversidade encontrada em uma sala de aula, como às concepções pessoais e sociais sobre a surdez, sobre os surdos e sobre seu fazer pedagógico.

No entanto, é importante considerar o status social propiciado pela escolarização e pelo acesso à leitura e escrita, por isso concordo com Soares (2003) quando afirma que a pessoa letrada passa a ter outra condição social ou cultural; seu lugar social e inserção cultural assumem outro contexto na sociedade. É esse o processo que se acredita que ao surdo não tem sido proporcionado em função de suas especificidades linguísticas e porque a escola e a

sociedade não têm usado instrumentos suficientes para proporcionar-lhes acesso, sucesso e permanência educacional.

Voltando a atenção novamente ao processo de aprendizagem da L2, é importante ressaltar a necessidade de um domínio do aprendente sobre sua L1 – língua materna, uma vez que o desenvolvimento de conhecimentos na língua-alvo – língua que se quer aprender – será intermediado pelos conhecimentos da primeira língua.

Quanto ao recém mencionado, é necessário ressaltar a realidade dos surdos quando chegam à escola, em virtude, inclusive, do já mencionado sobre o ambiente familiar no que diz respeito à linguagem, ou seja, grande parte dos surdos ainda hoje (falo da realidade encontrada especialmente no Estado da Bahia) apresenta a seguinte situação: diagnóstico audiológico tardio, em torno dos três anos de idade aproximadamente => desconhecimento familiar sobre a surdez e as implicações => ausência de comunicação efetiva no ambiente familiar => atraso na aquisição de linguagem (aqui não especifico a modalidade, se gestual ou oral) => contato tardio com a comunidade surda e a LS (o que geralmente ocorre no período da adolescência, em que o sujeito surdo começa a ver-se como tal e a fazer suas próprias escolhas, com exceção de crianças que sejam inseridas em contexto escolar próprio para surdos desde pequenas) => escolhas para a escolarização da criança geralmente em escola regular (por crença familiar, por determinação do Estado com o processo de inclusão escolar ou, ainda, por falta de espaços educativos específicos para surdos).

Assim, como se espera que esteja o desenvolvimento da L1 do surdo ao ingressar na escola? O que se vê na prática é que o contato com a LS normalmente ocorre na adolescência, quando o surdo mantém contato com outros surdos e então adquire a LS<sup>2</sup>. Em virtude dessa realidade linguística encontrada, conclui-se que o domínio da L1 pelos surdos é bastante prejudicada, especialmente pelas poucas oportunidades e espaços de convivência entre os surdos para que de fato a língua possa ser desenvolvida plenamente. Tal fato, então, agrega maior dificuldade no contato com a L2, uma vez que a literatura específica salienta a importância do domínio da L1 para a aprendizagem da L2.

Assim, precisamos compreender, antes de tudo, o que se quer no momento em que se fala em ensino/aprendizagem de LP como L2 aos surdos. Entende-se que o processo de aprendizagem de uma segunda língua implica em criar-se um ambiente rico linguisticamente,

---

<sup>2</sup> Não há dados estatísticos no estado da Bahia sobre esse aspecto, o que força a apresentação da informação a partir da experiência clínica e do contato com surdos adultos que tenho na cidade.

um ambiente no qual a linguagem possa ocorrer de forma construtiva e ambas, L1 e L2, acabem por se estabelecer como pontes neste momento interativo.

Ao aprendermos uma nova língua, portanto, apoiamo-nos, quer queira ou não, em conhecimentos da(s) língua(s) que sabemos. As nossas estratégias e ações conscientes de aprendizagem podem ser enormemente auxiliadas se pudermos conectar o que já sabemos (L1) ao novo (L2), em princípio, de maneira realística. Existe, assim, um relacionamento simbiótico entre L1 e L2, de modo que o conhecimento da L1 pode ajudar a aquisição de conhecimentos da L2 (e vice-versa, certamente). (TERRA, 2004, p. 97)

O psicólogo russo Vigotski também ratifica esta ideia da importância do domínio da L1 no processo de aprendizagem da L2, dizendo que

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. (VIGOTSKI, 1998b, p. 137)

Esse autor também explica que há uma relação entre as palavras na língua materna e o meio que as conceitua. No caso da língua estrangeira, essa relação é dada através da língua materna, o que implica em um contato de forma diferente com ela, de forma a apropriar-se desses sentidos, a partir das experiências na L1.

Interessante é observar a relação estabelecida entre o ensino de uma língua estrangeira e a sua cultura, pois no caso do estrangeiro que quer aprender a LP, por exemplo, também o quer para adquirir a cultura do Brasil e dos brasileiros, como se através da língua pudesse tornar-se um pouco brasileiro também. (MENDES, 2004) Essa consideração leva a pensar que, no caso dos surdos que são brasileiros, que acreditam precisar da língua portuguesa para legitimarem-se como tal perante a sociedade, a família e a si mesmos, esse critério também pode ser verdadeiro. Ou seja, há uma necessidade, na aprendizagem da língua portuguesa, especialmente na modalidade oral, de sentirem-se “normais”, conhecedores da cultura ouvinte, pertencentes a essa cultura, iguais aos outros – mais do que como apropriação linguística de uma outra forma comunicativa a qual podem ter acesso. É necessário, nesse caso, promover uma mudança na perspectiva de língua que os surdos têm, para somente a partir disso conseguirem se apropriar da língua portuguesa e entender a cultura envolvida, assumindo-a como sua L2 e chegando à compreensão de que a língua de sinais é também uma língua. Na verdade, sua L1.

Então, surge outra questão: quando de fato o surdo se apropria da língua portuguesa, ou melhor, quando ele se “desestrangeiriza” no Brasil para seus conterrâneos e para si mesmo como usuário da língua nacional? É pelo uso da LP? Penso que, a princípio, isso não acontece, ou talvez não nesses termos, pois entendo que, mesmo sendo brasileiro (afinal, estamos falando de pessoas nascidas no Brasil), o surdo, em função das questões linguísticas envolvidas, sempre será um estrangeiro em terras pátrias. E creio que o principal objetivo no momento de trabalhar com a linguagem é levá-lo a perceber-se através de sua própria cultura e comunidade, e entender que, de certa maneira, sua língua o faz um estrangeiro brasileiro no Brasil. Contudo, para que esse entendimento não se torne estopim para deflagrar uma crise psicológica, é necessário que consiga entender-se como surdo nessa situação, como usuário de uma língua brasileira, mas em outra modalidade - a LS, também capaz de cumprir sua missão como língua natural. Os surdos são estrangeiros para os falantes, assim como os falantes são estrangeiros para os surdos - mutuamente estrangeiros, mas compatriotas - diferenciados não pela deficiência ou pela nacionalidade, mas pela cultura e pela modalidade linguística, pelo modo diferenciado como cada um interpreta a cultura em relação a todos os outros brasileiros ouvintes.

Portanto, entender-se como surdo, entender sua língua e ver-se no contexto maior e mais amplo implica em significar a LS como língua e, assim, assumir uma postura mais consciente sobre as diferenças linguísticas entre a LP e a LS. Dessa maneira, de acordo com Peixoto (2006, p. 208), “quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita”. Isso é reflexo da postura assumida pelo surdo frente a sua língua e, de certa forma, consentida pela cultura ouvinte também.

Seguindo nessa perspectiva, cumpre acrescentar que a criança surda não fará ou não terá acesso à escrita através da fonetização da mesma, primeiro porque esta não é a única forma de acessar a escrita, depois pelo simples motivo de que ela é surda e não acessa a informação sonora das palavras tal qual solicitam muitos educadores acostumados ao ensino da língua na escola para crianças ouvintes. Se este não é o único caminho possível para crianças ouvintes, também pode não ser para os surdos, no entanto, nada impede que eles possam significar a LP escrita e chegar a seu uso de forma completa, funcional e significativa através do estímulo do canal visual.

## 5.2 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE L2

Então, como ocorre o ensino-aprendizagem da L2?

Apesar de já haver comentado anteriormente sobre a L2, julgo importante salientar o que tomo por L1, L2 e LE (língua estrangeira) de forma a aproximar novamente os conceitos que pretendo desenvolver relacionando aos alunos surdos.

Almeida Filho (2005, p. 64) faz referência à L1 como a primeira língua do sujeito, como sua língua materna, mais ainda, a língua de identificação e de constituição como sujeito sócio-linguístico: “ela é uma língua onde se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa”.

De acordo com Viana (1997), o termo LE é usado quando o processo de ensino da língua-alvo ocorre em países onde essa não é oficial, nacional, sendo que o ensino geralmente vincula-se a uma instituição que proporciona conhecimentos sobre esta outra língua. Já a L2 ocorre quando o ensino da língua-alvo é realizado no país em que ela é tida como língua oficial, materna, porém não se caracteriza como tal para o aprendiz desta língua-alvo, sendo para ele uma língua não-materna, mas que geralmente está circundado por esta língua por diferentes razões. Assim, quando se ensina a L2, é necessário ter em mente que, mesmo o aprendiz estando envolvido por essa língua, não a domina, ou a domina em partes, o que significa que no processo de ensino deve-se promover sua aproximação a essa língua, facilitando as compreensões a respeito, tanto de conteúdo, quanto de sua sistematicidade estrutural. De forma ilustrativa, o ensino de língua inglesa nas escolas no Brasil é tido como ensino de LE para os estudantes brasileiros. Já no caso de ingleses, americanos ou falantes de línguas hispânicas, vivendo no Brasil, entende-se que aprender a LP nesse país caracteriza-se como aprendizado de LP como L2.

Por contraste com L1, o ensino de L2/L oficial não pode apenas tomar a L-alvo como dada, como ponto pacífico, focalizando prioritariamente suas formas e regras do sistema linguístico. Por contraste com o ensino convencional de LE, o ensino de uma L2 não pode se demorar na construção do sistema primeiramente e nem repousar sobre o ensino vinculado na própria L1 dos alunos como mediação para aprender uma língua de fora do país. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 65-66)

O caso dos alunos surdos em escolas brasileiras, aprendendo a LP, caracteriza-se, dessa forma, como L2 uma vez que se caracterizam como uma minoria linguística (tomando-se em



relação à maioria de usuários da língua portuguesa oral), usuários de LS em processo de aprendizagem da LP, tomando-a como sua segunda língua.

Diversos são os fatores que interferem na aprendizagem da L2, entre eles podem-se citar: idade, cognição, língua nativa, input, domínio afetivo e experiência educacional, além dos chamados “filtros afetivos” dos alunos para a aprendizagem da língua-alvo que são “as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13) Além disso, também é relevante considerar que cada aluno tem um estilo diferente de aprendizagem que conformam características próprias e individuais de cada aprendiz e que pode sofrer influência de sua classe social, seu grupo familiar, entre outros. Creio que esse fator é também bastante relevante no caso dos surdos, uma vez que se veem, de certa forma, como “fora” do contexto social ouvinte, o que interfere sobremaneira na recepção dos novos conhecimentos, apesar de muitas vezes desejarem muito adquiri-la numa tentativa de tornarem-se iguais, ou “menos deficientes” aos olhos da sociedade e até mesmo de sua família. Portanto, esses aspectos devem ser considerados no momento de pensar sobre o ensino-aprendizagem da LP aos surdos. Além disso, culturalmente, está presente entre ouvintes, e mesmo como parte da cultura escolar, que os surdos têm dificuldades de aprendizado, que nunca conseguirão aprender suficientemente a LP, entre tantas outras crenças ou mitos infundados sobre os surdos, e que apenas sustentam e legitimam o fracasso escolar desses alunos.

Então, cabe ao professor entender e conhecer o surdo, compreender o significado da LP para esse grupo e, mais ainda, dominar a LS e conhecer a estrutura dessa língua para então ser solicitado que saiba como ensinar aos alunos surdos, baseado em conhecimentos de ensino de L2.

Será que podemos considerar o desejo dos surdos e a necessidade de aprender a LP somente a partir do desejo de se verem (supostamente) incluídos na comunidade ouvinte brasileira? Ou devemos compreender o significado da aprendizagem da LP para esses aprendizes a partir de suas diferenças e necessidades culturais e linguísticas específicas? Eis uma questão importante a ser cuidadosamente analisada pelos professores de surdos e que se disponham a refletir sobre sua práxis na sala de aula.

Outro fator importantíssimo no momento em que se discute o ensino de L2 e, no caso, ensino de L2 para surdos, é a questão das concepções de linguagem assumidas pelos professores e, ainda, a partir dessas concepções, a abordagem assumida para o ensino de L2. Este ponto é importante, pois a ação do professor será orientada pelo lugar ideológico de suas

definições, nas quais se definirão e se sustentarão suas ações. (ALMEIDA FILHO, 1993; BIZON, 1997; DORZIAT, 2003)

Nesse sentido, é importante entendermos o que consideramos como abordagem. Almeida Filho (1993) explica que abordagem é considerada como a filosofia tomada pelo professor para orientar suas ações na prática com os alunos, bem como o papel que ele mesmo assumirá frente a eles, e também o papel que têm no próprio processo ensino-aprendizagem.

Viana (1997, p. 31) explica que o conhecimento do professor sobre o que fazer, por que fazer, como fazer em sala de aula, são questionamentos orientados pela abordagem assumida para ensinar.

[...] abordagem engloba, primordialmente, os conceitos de linguagem, de ensinar, e de aprender [...]. Por abordagem implícita, referimo-nos ao conhecimento, muitas vezes intuitivo, que o planejador possui; trata-se de um saber que mais se vincula à prática e à imagem que se tem de determinado fazer. Ele sabe que é assim porque aprendeu assim. A abordagem explícita, representa o saber apoiado em teorias (com respaldo da prática) que, com definições conceituais (e taxonomia própria), permite a explicitação dos critérios utilizados para as decisões.

Isso significa que, tanto para o ensino-aprendizagem de LP como LM, no caso de alunos ouvintes, como para o ensino de LE ou L2 para ouvintes e ainda para os surdos, a prática do professor diz e explicita o pensamento que tem e traz subjacente sobre como ensinar. Percebo que, na literatura de ensino de LP como L2, a metodologia geralmente usada nos cursos toma por base a imitação, repetição, memorização de vocabulário, cópia de sentenças a serem reproduzidas mecanicamente ou em que apenas mudam as situações, mas continuam copiando a estrutura, além da realização rotineira de ditados. Essas práticas demonstram um entendimento de língua de forma rígida, como uma estrutura fixa e inflexível. Dessa forma, tais atividades demonstram o que o professor pensa sobre como ensinar a LE e como ele acredita que seja o processo de aprendizagem de seus alunos, o que caracteriza sua concepção de linguagem, de ensinar e aprender, através da apresentação de uma estrutura pré-formada, pronta, que serve para todas as situações, muitas vezes descontextualizada da realidade dos alunos e, mais ainda, do interesse dos mesmos no momento de se colocarem para o aprendizado de uma nova língua.

Infelizmente, essa também tem sido a concepção de ensino da língua para os surdos, em que o processo é concebido de forma mecânica e automática, como se tudo dependesse apenas do manuseio das estruturas da língua no âmbito educacional. Esquece-se, assim, da funcionalidade que essa deve ter para os sujeitos e da significância quando em interação, além

do esquecimento dos contextos que podem interferir grandemente no processo. Esses, contextos dizem respeito ao pertencimento cultural, ao significado que a língua-alvo pode assumir para o aluno, de maneira que uma vez esquecidos, perde-se a funcionalidade que o aprendizado de uma L2 pode ter, especialmente no que diz respeito aos surdos que aprendem a LP.

É certo que podemos pensar nesse processo de ensino-aprendizagem de língua a partir de uma abordagem exclusivamente gramatical ou a partir de uma abordagem comunicativa. No primeiro tipo de abordagem de ensino, o professor demonstra ter uma visão estruturalista da língua, sendo tomada como um objeto estável, que não sofre alterações pelo contexto sócio-linguístico e histórico em que ocorre. Dessa mesma forma, o aluno é visto como um receptáculo que está (ou deveria estar) pronto para recebê-la e passar a usá-la automaticamente. Nessa abordagem, há ênfase na estrutura gramatical da língua através de incessantes atividades e práticas de cunho gramatical em que a língua-alvo não se constitui pelas interações contextualizadas a partir dela mesma, ou ainda a partir da sustentação fornecida pela L1, mas através de práticas de tradução, memorização, para as quais é concedida grande relevância ao léxico e estruturas gramaticais estabelecidas, destinados a um padrão de aluno, e que geralmente não considera as diferenças de aprendizagem e de relação dos alunos com a língua-alvo. Compreende-se que, a partir dessa abordagem de ensino de língua, pensa-se em um processo automático, no qual, a partir das informações transmitidas, os aprendizes são capazes de usar a língua-alvo gramaticalmente. Ou seja, o problema que emerge nessa abordagem é o entendimento de que, pelo uso exclusivo da gramática, seja possível aprender uma língua. Entretanto, a gramática fornece apenas a estrutura da língua, o que não garante ao aluno a possibilidade de entendimento e uso dela.

Já a abordagem comunicativa busca uma mudança no foco de atenção no processo de ensino-aprendizagem de línguas, não havendo uma preferência para sua estrutura gramatical, mas sim para a interação comunicativa contextualizada e funcional para o aluno que, partindo dela, poderá apropriar-se dos conceitos gramaticais pertinentes à língua-alvo. Neste caso, as construções comunicativas ocorrem a partir de situações de interesse dos aprendizes, de forma funcional e contextualizada, descentralizando da prática da forma e, assim, tornando o aprendizado mais efetivo e significativo. (BIZON, 1997; PATROCÍNIO, 1997) Com uma abordagem comunicativa de ensino de língua, o foco do processo está no sentido e na interação comunicativa entre os sujeitos usuários dessa língua.

A base nessa abordagem é a compreensão de que não se aprenderá uma língua fundado em repetições, traduções, memorização lexical, treino de estruturas gramaticais prontas, pois a língua assim construída perde sua essência, sua identidade, e a cultura do país da qual faz parte torna-se morta e sem sentido para o aluno que a aprende e, muitas vezes, pouco funcional no contexto social onde deverá ser usada. Pensando através da abordagem comunicativa de ensino de língua, compreende-se que há um deslocamento dos sujeitos quanto aos papéis assumidos, pois cada aluno tem uma cultura e um estilo de aprender, assim como cada professor tem também uma cultura e estilo de ensinar, o que repercute grandemente nos resultados finais do processo de ensino-aprendizagem, havendo, geralmente, uma troca mútua entre ambos, de forma a estabelecer a interação comunicativa.

Tal abordagem parte do princípio de que aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, tampouco a simples transmissão de informações, mas sim a possibilidade de criar e construir interação social e, a partir dela, tomando-se como base uma abordagem puramente gramaticalista, pode, inclusive, dificultar a possibilidade de desenvolvimento comunicativo na nova língua.

Dentro de um processo de ensino-aprendizagem de L2, o professor torna-se um mediador para a aproximação sócio-cultural do aprendiz ao país onde essa língua é usada. Também esse professor se permite o uso da L1 do aprendiz. Aliás, ele deve conhecê-la e dominá-la como sua L2 para que possa intermediar a aprendizagem em momentos de dificuldade por parte do aluno e de construção e interiorização da língua. Essa é uma situação ideal, porém não a existente na atualidade da educação de surdos. Obviamente tem-se essa realidade em mente e o fato de grande parte de professores de surdos não ser usuária fluente dessa língua não invalida que se apresente a situação adequada, de forma a oferecer a esse aluno condições de aprendizagem satisfatórias. Não ocorrendo, isso não anula o esforço do professor em aproximar-se do aluno, de sua língua, e compartilhar comunicativamente, inclusive de forma a superar essa situação que, a princípio, é vista como barreira para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a compreensão da situação atual de ensino de surdos não pode isentar os professores de apropriarem-se da LS para melhor exercerem o ensino com seus alunos usuários da LS.

A partir disso, é compreensível que o processo de aprendizagem da nova língua não ocorra de forma automática, de uma hora para outra, mas o aprendiz vai progressivamente apropriando-se das situações comunicativas, significando na língua-alvo, o que a torna não

tão distante, não tão estrangeira para ele, ao mesmo tempo em que passa a também desestrangeirizar-se nesse novo meio linguístico.

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15)

Conforme mencionado no início desse capítulo, fato importante a ser considerado nesse processo é o entendimento sobre o conceito de interlíngua, em que a produção escrita do surdo foi, a princípio, interpretada como erro, considerando a aprendizagem da L2 por interferência da LM, mas agora é vista como fazendo parte desse processo, como estratégia desenvolvida pelo próprio aluno para aproximar-se da língua-alvo. É importante considerar que o comportamento linguístico de quem está aprendendo uma L2 deve ser examinado a partir das gramáticas da interlíngua. (CHAN-VIANNA, 2006)

A partir dessas considerações, ressalto novamente a importância do domínio da L1 – LS – para o sucesso da aprendizagem da língua-alvo, pois quanto mais efetivo é o acesso do surdo à LS, melhor será a apropriação da LP escrita.

A escrita certamente é um desses objetos, particularmente importante, porque, como a língua de sinais, veicula conceitos que nomeiam a realidade; só que, ao contrário dessa última – e de qualquer outra língua não escrita – está “presa” ao papel, com menores possibilidades de contextualização natural. Portanto, embora a escrita também se constitua de signos que veiculam conceitos, materializa-se em um formato que dificulta a construção do sentido por ela mesma, sendo necessário buscar na língua não-escrita os elementos conceituais para atribuir sentido aos signos escritos. (PEIXOTO, 2006, p. 208)

Isso significa que o processo de ensino da LP como L2 aos alunos surdos deverá passar, necessariamente, pela possibilidade de uso eficiente por parte deles, e também do professor, da LS – L1 dos alunos, na medida em que será através dela que a criança construirá sentidos na nova língua, à proporção que esta é apresentada para o aluno, que vai apropriando-se da LP, progressivamente. Também se observa a presença da L1 do surdo aprendiz nas produções escritas em LP enquanto a criança vai apropriando-se do sistema gramatical dessa nova língua, especialmente pelo uso contextual e funcional da língua em interação.

Parece óbvio mencionar, mas ainda se vê na prática docente, especialmente daqueles ainda inspirados em abordagens clínicas oralistas de educação de surdos, a necessidade de comprovação da qualidade de leitura do aluno surdo pela realização de leitura oral, tomando a

aprendizagem da L2 como passaporte para o domínio linguístico, sem considerar as diferenças entre as modalidades. Esses consideram como critério de aprendizagem da LP escrita a possibilidade de leitura em voz alta, desconsiderando que é possível avaliar-se o nível de compreensão do texto escrito da nova língua pela leitura de outras formas que não a mera “decodificação” oral do que está “codificado” graficamente<sup>3</sup>. Da mesma forma, não é necessário “falar” ou “oralizar” para que possa ter acesso a escrita em LP. É necessário entender que a pessoa surda demonstrará sua compreensão da LP escrita na medida em que o texto faz sentido e que ela possa expressar a ideia contida nele através de alguma resposta ao lido em LS, ou simplesmente pela explicação em LS.

Dessa forma, àqueles professores convém salientar que, no processo de aprendizagem da L2 escrita, necessariamente haverá comparações dessa com a L1 do aprendiz, o que é salutar e bastante eficiente para o desenvolvimento, implicando na consideração de conhecimento de mundo deste sujeito e possibilidades de interagir construtivamente no processo. Também é através do uso da L1 que as culturas – da L1 (cultura de identificação do sujeito que aprende) com a da L2 – serão analisadas e contrastadas, uma vez que se entende que aprender uma língua implica, também, o envolvimento com a cultura dessa nova língua.

Ainda conforme discutido, ressalta-se que no processo de aprendizagem de uma L2, o domínio e fluência na L1 são extremamente importantes, pois será através dela que ocorrerá a comparação e a análise contrastiva entre as línguas, encontrando ou não elementos convergentes entre as duas, em contraste.

Independentemente do grau de profundidade que essas análises assumem e da compreensão que a criança possui sobre “como” se dá a representação da escrita, foi percebido que a língua de sinais é usada como elemento de significação da escrita por crianças de todos os níveis conceituais, idades e séries. Mesmo nos estágios mais iniciais, onde a escrita – embora já diferenciada do desenho enquanto forma gráfica de representação da realidade – busca ainda na imagem apoio e complementação do sentido, é possível perceber o atravessamento da língua de sinais. (PEIXOTO, 2006, p. 216)

Assim, se compreende também que o processo de análise ou avaliação das produções escritas em L2 dos surdos deve considerar os aspectos levantados no sentido de verificar não os erros de nível lexical, ortográfico, semântico e sintático, mas sim a relação estabelecida pelo aluno com a linguagem escrita, com a possibilidade de expressão linguística em que há

---

<sup>3</sup> As palavras “decodificação” e “codificado” estão entre aspas, para sinalizar ao leitor, o entendimento subliminar nesta forma de verificação da compreensão da leitura pelo aluno surdo, da parte do professor que toma este processo como “mera” codificação e decodificação, independente do nível de compreensão da mensagem escrita, vendo-a como ação mecânica verificável somente através da leitura em voz alta.

verdadeiramente trocas entre quem escreve e quem lê. Esse fato enfatiza o olhar para o conteúdo, a intenção e a funcionalidade do escrito pelo surdo para, dessa forma, despertar também a motivação para o uso da LP não como língua majoritária, mas como língua funcional.

Patrocínio (1997) sugere que, no processo de aprendizagem da L2, é necessário considerar a integração entre a produção do aluno que aprende esta língua com a relação que estabelece com sua L1, em que verificará a relevância e significação dessa naquela, percebendo a possibilidade do aluno na negociação de sentidos e interação tanto na produção escrita, quanto na leitura dentro de uma prática social. Para que isso ocorra, é necessário fazer uso do contexto, da experiência linguística e de mundo que a criança possui, pois é importante considerar que ela aprende o que lhe é significativo e não apenas o que é relevante. (MORITA, 1997) Portanto, a contextualização das situações e atividades oferecidas para a criança que aprende uma L2 é fundamental para que esse conteúdo seja significativo e produza aprendizagem e interiorização verdadeiros.

Importa no processo de ensino-aprendizagem da LS a possibilidade de apresentação das línguas não em relação de superioridade, mas sim de igualdade, afinal, as duas línguas prestam-se como mediadoras para a expressão da linguagem. Isso implica no valor atribuído pelo professor à língua de sinais, L1 do aluno surdo no momento do oferecimento da LP como L2, significando que o professor deve ter em mente que a LS não é mera “ferramenta” para o ensino da LP, senão a própria língua.

Dessa forma, o professor que tem em sala de aula um surdo, além de ver a LS como língua necessária, complexa e capaz, para, através dela, ser proferido o conteúdo, e que por sua intermediação é possível estabelecer relação dialógica completa e complexa com seus alunos, também possibilitará que o mundo seja descrito, mencionado, elaborado, analisado, estudado, compreendido e, finalmente, que o sujeito possa expressar-se através dela. Isso significa ver a língua como língua e acreditar nos sujeitos que a usam. Assim, com o professor oferecendo a garantia dessa compreensão, poder-se-á ter a certeza de que os conteúdos serão apresentados levando-se em consideração a necessária adaptação de estratégias.

É possível que se tenha ouvido falar que os surdos aprendem apenas através de experiências e materiais concretos e que precisam desses recursos para que possam entender o que se quer ensinar. Na verdade, havendo a comunicação efetiva através da LS, o uso de desenhos, por exemplo, será apenas uma estratégia de ensino assim como para as aulas de ouvintes, em que também podem ser utilizados com essa função, e não mais como a única

forma de ensinar ao aluno surdo. Esse tipo de pensamento denota a visão que se tem sobre a surdez e o surdo, ressaltando a ideia de que ele é “preso” ao concreto ou que é incapaz de abstração, ou ainda, que esta incapacidade seja conferida a ele, não por seu comportamento, mas pela interpretação tomada pelo olhar a ele dispensado. Desse modo, concede-se a ele lugar de incapacidade linguística, significando a língua de sinais como ineficiente para o ensino e a transmissão cultural e de conteúdos, e, por consequência, ao aluno que faz uso dessa modalidade linguística se atribui todos esses significados.

Por isso, no momento de apresentação da LP, é importante que o professor esteja ciente do que significa a surdez (não pelo caráter clínico, mas pela visão da diferença), bem como a LS para o surdo, mantendo-se atento à diferença entre as duas línguas, estando disposto a esclarecer os pontos divergentes entre elas, analisando as convergências, pronto a tirar dúvidas e, mais que tudo, muito atento para o uso que é feito da LP pelo aluno surdo, especialmente baseado no uso da LS.

Além disso, uma visão significativa do aprendiz da L2 pode considerar a própria língua-alvo como uma estratégia eficiente para obtenção de mais recursos para produzi-la. Isso demonstra o que Morita (1997) propõe no que denomina por “diários dialogados”, nos quais a língua ensinada é revista e analisada constantemente a partir de sua produção, apresentando-se, então, como mais que uma estratégia de ensino, podendo servir como eficiente meio comunicativo, ao mesmo tempo em que proporciona espaço de diálogo entre o aluno e o professor que lhe ensina a língua. Através desse recurso, a língua-alvo pode servir para que o aluno possa analisar e pensar sobre os usos da língua e seu processo de aprendizado e apropriação através de sua própria experimentação e reflexão sobre como usar a língua funcionalmente.

Assim sendo, observa-se que o processo de aprendizagem da L2 deve ocorrer dentro de uma perspectiva comunicativa significativa, a partir dos conhecimentos da L1 do aluno, tendo sempre consciência, por parte desse e também do professor, de que, nesse momento, não basta aprender o sistema linguístico da língua-alvo, mas sim aprender a usá-la contextualmente ou em função de um contexto social (MELLO, SANTOS e ALMEIDA, 2002) para que efetivamente exerça seu papel de inseri-lo também na cultura que a segunda língua carrega.



## 6 METODOLOGIA OU COMO A IDEIA SE ESTRUTUROU

O percurso trilhado na construção de uma tese nem sempre é fácil e simples, como pode parecer ao leitor ao deparar-se com o produto final de um longo período de dedicação. Nesta, não foi diferente, pois como o tema escolhido ainda não dispõe de literatura, especialmente sobre metalinguagem em LS, foi um trabalho construído, muitas vezes, a partir da minha intuição como pesquisadora e fonoaudióloga clínica, e outras sob a orientação de trabalhos da área, destinados a ouvintes. Isso exigiu uma atitude reflexiva constante, entendendo que não bastava fazer uma adaptação aos surdos do que é compreendido para os ouvintes, era preciso entender o que acontece com esses últimos para poder compreender os primeiros, percebendo os significados nestas diferentes circunstâncias. Dessa forma, busco, neste capítulo, situar o leitor interessado na área de surdez para que, conhecendo o percurso, possa também fazer suas próprias reflexões e aplicar em sua situação específica, seja em sala de aula ou em situação terapêutica, o que melhor puder retirar dessa experiência. A partir daqui, então, passo a compartilhar o percurso metodológico que culminou nesta produção, minha tese de doutorado.

A partir dessas considerações iniciais, é possível entender que, como pouco se sabe a respeito do uso da competência metalinguística em língua de sinais no processo de aprendizagem da L2 para surdos, esta investigação buscou compreender e sugerir uma forma de trabalho com a LP. Essa forma que aqui sugiro é através do estímulo à metalinguagem que pode resultar em maior conscientização desse aluno sobre sua língua, primeiramente, o que julgo ser insuficiente até os dias de hoje ainda e que, assim, repercute negativamente em seu desenvolvimento não apenas escolar, mas também pessoal, subjetivo, e, em segundo lugar, na apropriação da língua-alvo. Especialmente em contextos tradicionais (refiro-me às situações em que os surdos estão inseridos ainda em escolas regulares, com professores despreparados e pouco conhecedores da LS e que, para esses alunos, usam estratégias de ensino de LP baseados no ensino de língua materna) de ensino de LP escrita, nos quais os alunos surdos estão inseridos, o que se observa atualmente é que ainda há uma lacuna, visto que a grande maioria deles chega ao final do processo de escolarização – ensino fundamental – ainda sem domínio da leitura e da escrita. Sendo assim, entendo que há diversos aspectos envolvidos e que contribuem significativamente para o processo de aprendizagem da língua escrita; dentre

eles está o pouco domínio, da parte dos surdos (ainda e por incrível que pareça), da L1, no caso, a LS, o que implica em poucas possibilidades de refletir sobre sua língua, especialmente pelo fato de que muitos a adquirem tardiamente, fato esse que repercute na situação de formalização do ensino e, em consequência, sobre a língua-alvo, no caso, a L2, LP escrita.

Além disso, considero relevante comentar o desenvolvimento da competência metalinguística, entendida no decorrer de toda essa investigação como a capacidade da pessoa de refletir sobre sua própria língua e de analisá-la e, ainda, ser capaz de, através dela, analisar também a segunda língua, que, embora não seja determinante no processo, é relevante para esta aprendizagem. Ademais, a não valorização da L1 como língua de instrução leva os estudantes surdos a não utilização desta modalidade linguística como base para chegarem até a L2. Assim, busquei desenvolver estratégias de estímulo à consciência metalinguística em LS de forma a favorecer o contato com a LP, resultando em uma análise reflexiva e interpretativa sobre como ocorre metalinguagem em LS, possibilitando a sua identificação quando em contato de interação com o aluno surdo, e como ele pode beneficiar-se dessa análise para aprender a LP escrita como segunda língua.

## 6.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Estudar a linguagem implica em deparar-se com uma quantidade de tendências que a justificam e explicam, cada uma à sua maneira, baseadas em argumentos científicos, estudados por pesquisadores que apresentam fundamentação pertinente. Porém, a cada uma compete uma origem, uma base filosófica que justifica todo o pensamento manifesto. Por isso, seguir ou adotar determinada linha teórica diz respeito e denota as bases que sustentam o pensamento do pesquisador e suas ações, ou ainda, diz respeito ao que acredita, como vê o mundo, através de que crenças, como vê o sujeito e, por consequência, neste caso, a linguagem que o permeia, através dela, como se insere no contexto social e como se relaciona com ele.

Além disso, nesse caso, não basta falar sobre a linguagem somente. É necessário explicar sobre diferentes aspectos que com ela se relacionam e ainda os aspectos que também

são pertinentes ao tema, o que complexifica ainda mais a busca para sustentação de forma coerente e lógica, explicando pensamentos, ideias e conclusões apresentadas.

Portanto, pelas especificidades deste trabalho foi que optei por realizar uma pesquisa adotando uma abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como tipo de pesquisa escolhido e que mais se adequa ao pretendido.

Para compreender essas escolhas, entendo em primeiro lugar que a dicotomia da pesquisa em qualitativa ou quantitativa diz respeito mais do que à simples ideia de quantidade ou qualidade, mas sim ao objeto que se quer estudar, a natureza desse objeto e às possibilidades de análise para a compreensão do que se pretende. Além disso, também diz respeito a como se vai aproximar, descrever e interpretá-lo. Assim, sendo um estudo sobre a linguagem, tomando-a a partir de um sujeito linguístico com características específicas, não poderia ser estudado, analisado a partir de estudos positivistas ou quantitativos, embora também seja possível a depender dos objetivos a que o pesquisador se propõe. Mas, neste caso, há a necessidade de um olhar analítico e interpretativo que possibilita a descrição detalhada do objeto de estudo, ou seja, foi necessário adotar uma abordagem qualitativa por ser a que permite esse olhar e análise. Também acredito que a escolha do tipo de pesquisa deve estar em consonância não apenas com o objeto, mas também com o próprio pesquisador, com sua experiência e vivências, com o que acredita e, ainda, com a forma como vê o mundo e os fenômenos nele existentes. Assim, o pesquisador, ao escolher as bases teórico-metodológicas que fundamentarão seu andar investigativo, precisa identificar-se totalmente com essas escolhas para sentir-se inteiramente à vontade no momento da geração dos dados, da análise desses e, por fim, no momento crucial de comunicar esses dados à sociedade, pois será a partir desses fundamentos que esboçará o seu lugar social e acadêmico.

Embora essa seja uma investigação ligada à Educação, sei que na área de Saúde (área na qual tenho minha origem) há uma tradição e preferência pela pesquisa quantitativa, buscando dados e números para explicar os fenômenos da realidade. Porém, esta não foi a abordagem na qual me ancorei, especialmente pelo argumento da necessidade de identificação do pesquisador com os caminhos metodológicos a serem seguidos. Por isso, busco na pesquisa qualitativa a possibilidade de aproximar-me do objeto e do sujeito, não apenas como pesquisadora, mas também e principalmente como sujeito linguístico que também sou, em um ambiente do qual faço parte, e a partir da relação dialógica que estabeleço com o sujeito surdo.

André (2007), fazendo uma retomada sobre a origem dos estudos qualitativos, esclarece que eles obtiveram maior ênfase entre os pesquisadores brasileiros, especialmente na área de Educação, a partir dos anos de 1980, o que não significa que até hoje a pesquisa qualitativa não seja bastante questionada quanto a seus critérios de validade e, mais ainda, de generalização. No entanto, quando o pesquisador se propõe a desenvolver um trabalho qualitativo, está disposto a aproximar-se de tal forma de seu objeto e sujeito a fim de compreendê-lo, que tem consciência de que somente alcançará seu objetivo colocando-se com sentido e intenção interpretativa próximo a ele e, assim, poderá desvendá-lo.

Assim, a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador explorar e debruçar-se de forma a conhecer o “modo de ser” de seu objeto.

Denzin e Lincoln (2007, p. 17) afirmam que

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Lüdke e André (2005) apresentam características do estudo qualitativo de acordo com Bogdan e Biklen, que afirmam que neste tipo de pesquisa importa o contato direto do pesquisador com a fonte dos dados. Dessa forma, se deposita no pesquisador um papel fundamental frente ao contexto ou campo em que, pelos questionamentos dele, os dados são gerados, mas de uma forma não manipulada, criando os dados com base em seus conhecimentos a respeito do seu objeto de estudo, o que o possibilita obtê-los no local em que ocorrem. Como característica também deste tipo de estudo, é possível perceber o caráter descritivo com que se tratam os dados, buscando, dessa forma, descrever detalhadamente não apenas eles, mas as situações, as pessoas envolvidas, os contextos, o que promove a aproximação ao objeto de estudo, já mencionado acima. Outra característica é a preocupação do pesquisador com o desenvolvimento de todo o processo investigativo, mais que com o produto final, prestando atenção a cada detalhe e a cada acontecimento para poder conhecê-lo detidamente, descrevê-lo e conseguir compreender os meandros de seu estudo. Apresenta a importância conferida pelo pesquisador ao que o campo e seus componentes têm a oferecer e como descrevem e/ou oferecem a situação em exame. Ou seja, considera de forma bastante relevante a opinião de todos os sujeitos envolvidos. E, por fim, apresenta como característica

da pesquisa qualitativa o pensamento indutivo como base para a análise dos dados, em que o pesquisador não vai até o campo com uma hipótese a ser confirmada, mas sim, à medida em que os dados vão se apresentando, fundamentado no arcabouço teórico que o sustenta, vai delimitando ou delineando-os a fim de construir e demonstrar os dados que explicam o objeto pelo qual foi em busca.

Dessa forma, de acordo com André (2007, p. 17), “em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.”

Assim, percebo, através da literatura sobre metodologia de pesquisa já consultada, que na pesquisa quantitativa, mesmo os dados numéricos, quantitativos, requerem também uma análise qualitativa analisada sob a luz da teoria, porém com um certo afastamento ou distanciamento do pesquisador do seu campo, do(s) sujeito(s), de forma a manter os dados totalmente isentos de qualquer influência do pesquisador que vai a campo, ou ainda é possível perceber que ele constrói seu trabalho baseado em uma hipótese que pode ser comprovada ou não. Nesses casos, mudar a perspectiva de contato metodológico assusta o pesquisador, temendo não ser capaz de ver as respostas ou de construí-las a partir dos dados obtidos no campo, não ser capaz de vê-los à sua frente, a não ser pela aparente segurança que os números lhe dão. Confesso que, para mim, ao contrário, é tarefa extremamente difícil transformar a realidade em que se vive em números e, a partir deles, compreendê-la, uma vez que não consigo me ver à parte do objeto de estudo.

Já não é o caso da pesquisa qualitativa, em que o pesquisador não tem um pensamento único que fundamenta cada ação objetivamente, mas sim, com muito critério, busca ao máximo não interferir nos resultados, mas permitindo que, mesmo com sua participação, os dados se lhe apresentem tal como são e no ambiente natural onde se produz a realidade. Dessa forma, não se abstém de demonstrar sua presença no campo, seu envolvimento com o objeto, o que o beneficia por estar próximo o suficiente de forma a – com cautela, me atrevo a dizer – acompanhar o pensamento do sujeito da pesquisa ou, ainda, escutar seu pensamento, tal é seu envolvimento. Afinal, o que se quer, na verdade, quando se faz a opção por este tipo de pesquisa, não é o dado pelo dado, mas acompanhá-lo no momento em que acontece, e poder, desde um lugar privilegiado, recolhê-lo e entendê-lo de forma a suscitar mais reflexões, questionamentos e buscas por interpretações e soluções para o que se coloca como problema. Essa vantagem de participar e ao mesmo tempo ser espectador das situações pesquisadas é

que faz da pesquisa qualitativa apropriada para demonstrar ou provar algo, e também para vivenciar cada passo em que o fato acontece, sendo possível ao pesquisador, em qualquer momento, revivê-los e novamente colocá-los sob análise e interpretação próprias ou de outro disposto a isso.

Obviamente a exigência, num estudo desse tipo, é de que o investigador que se coloca para pesquisar qualitativamente seja extremamente detalhista e criterioso em cada descrição dos processos ocorridos, chegando, muitas vezes, à exaustão. Contudo, essa experiência é gratificante por ser vivenciada com o contexto e os sujeitos que, de uma forma ou outra, o inquietam e que tão sublimemente lhe emprestam e, automaticamente, à sociedade como um todo, sua vida e suas experiências, superando qualquer outro sentimento. A partir desse tipo de experiência de campo, muitas vezes o pesquisador, em uma investigação qualitativa, é capaz de falar de seus sujeitos como se muito próximos fossem a ele, tal é o envolvimento obtido, construído em laços de confiança e respeito mútuos.

Por isso, no caso desta pesquisa, não poderia ser diferente, pois o tema que inquieta desde há muito não permitia outra forma de tratamento e de aproximação a não ser pelo olhar qualitativo, e que agora, mui gratamente, me satisfaço em exprimir tudo o que foi vivenciado desde o início, não só da coleta de dados, mas desde os princípios da construção e de cada obstáculo vencido. Para tal, a pesquisa qualitativa me permite ou, de certa forma, me impele a realizar uma análise interpretativa dos dados, o que significa que os fatos apresentados neste relato serão cuidadosamente descritos, mas também analisados e interpretados de forma a construir para o leitor todo o conhecimento necessário para compreender os acontecimentos, entendendo-os de tal maneira a permitir-lhes compartilhar comigo da ideia que me trouxe até aqui.

Para desenvolver essa ideia, tenho como fundamento teórico-metodológico uma abordagem de estudo qualitativa e, dentro dessa, utilizei o estudo de caso como tipo ou técnica de estudo, sendo a que mais se adequou ao pretendido desde o princípio. Tomo o estudo de caso a partir do entendimento de que, segundo Yin (2005, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...]”.

Também Lüdke e André (2005, p. 17) explicam o estudo de caso como tratando-se de um entre outros, que, mesmo sendo semelhante a esses, o caso em estudo distingue-se singularmente. O caso, neste sentido, é representante de um sistema maior. Os autores dizem:

“Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Laville e Dionne (1999, p. 156) afirmam que a maior vantagem no estudo de caso é a possibilidade de aprofundamento, já que a atenção do pesquisador é voltada especificamente para este caso em questão. Este método permite, inclusive, em seu desenvolvimento, “adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso [...]”. O que significa que no decorrer da coleta de dados o pesquisador poderá adequar-se às situações impostas pelo caso, reexaminando suas condutas.

O estudo de caso deve ser usado quando:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima de seu acontecer natural. (ANDRÉ, 2007, p. 51 e 52)

A partir dessas considerações, julgo conveniente explicar o porquê da escolha de um estudo de caso para este trabalho e não outro tipo de abordagem dentro da pesquisa qualitativa.

Creio já ser claro que minha intenção nesta pesquisa foi constatar e descrever o que, na prática, já tinha evidenciado, porém nunca descrito de forma que pudesse servir para a comunidade de uma forma geral, ou seja, precisava de uma abordagem que me permitisse atuar com o sujeito da pesquisa de forma ativa, oferecendo-lhe as atividades por mim elaboradas e tendo espaço e tempo suficientes para analisar, refletir e interpretar as experiências daí resultantes, que me interessavam como processo de uma construção e não como informação numérica ou quantitativa. Por isso, encontrei no estudo de caso a oportunidade de, escolhendo um caso em situação bastante característica na realidade dos surdos, estudá-lo e analisá-lo conforme me oferecia condições e respostas para tal. Por esse motivo, o relato dos dados, de forma mais fidedigna possível, permitiu descrever os resultados cuidadosamente para fornecer instrumentos para que outros pesquisadores interessados os tomassem como referência para novos estudos.

Quando penso nos meus objetivos e no sujeito envolvido, além de mim mesma como pesquisadora, verifico que, como a linguagem é alvo de minhas interpretações e que essas podem repercutir (espero que positivamente) no desenvolvimento de estratégias mais adequadas e próximas à aprendizagem e desenvolvimento da LP como segunda língua para os surdos, preciso oportunizar que ela apareça e faça parte de todo o processo. Assim, não há uma forma que me satisfaça mais para a pesquisa do que estar próxima ao sujeito, interagir com ele constantemente, buscando, como já falei anteriormente, “ouvir” seus pensamentos ou, melhor dizendo, “ver” seus pensamentos, uma vez que se trata de um sujeito que usa a LS, e tal envolvimento me é permitido apenas pela pesquisa qualitativa, através do estudo de caso.

É importante, também, entender que tudo a que me propus na realização desta pesquisa nem sempre aconteceu exatamente como pensei e isto eu já imaginava que poderia ocorrer, uma vez que sei que os dados na situação de contato com o sujeito ou de geração dos dados não se apresentam de uma forma clara, exatamente como deseja e planeja o pesquisador. Então, é necessário, a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos, enfrentá-los, às vezes até reconstruí-los, o que satisfatoriamente faz parte do processo.

## 6.2 PROCEDIMENTOS

A geração dos dados neste estudo foi realizada integralmente por mim, pesquisadora, em situação terapêutica com o participante da pesquisa. A ação terapêutica realizada pode ser entendida como atendimento fonoaudiológico individual, a partir do qual fiz as intervenções com o sujeito.

Tais intervenções consistiram no oferecimento de atividades que estimulam o uso da língua, reflexões sobre ela e, ainda, promovem e expõem o sujeito e a própria língua, seja a L1 ou a L2 (desejável), na situação interativa, de forma a suscitar atividade metalinguística pelo próprio sujeito, acreditando que pode colaborar com o desenvolvimento linguístico e educacional do surdo.

Inicialmente, o participante da pesquisa foi informado sobre sua participação livre e espontânea na pesquisa e, concordando, assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



sob registro no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP: CAAE – 0038.0.053.000-08 (APÊNDICE A), aprovado pelo CEP da SESAB – Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, na data de 17/06/2008.

Com a concordância do sujeito quanto a sua participação na pesquisa, esclarecido sobre todos os procedimentos terapêuticos a que seria submetido e, além disso, de que teria seus atendimentos registrados por uma câmera de vídeo, inicialmente busquei coletar os dados de identificação como: nome, data de nascimento, endereço, escola e série em que estuda, atividades profissionais e relato sobre sua vida no que diz respeito à surdez, de forma a me permitir conhecer sua história antecedente.

Após esses trâmites iniciais, o sujeito passou por avaliação do uso e conhecimento da LP escrita através de atividades simples e específicas, como:

- ◆ Escrita de léxico em língua portuguesa, evocado por língua de sinais e/ou objetos concretos apresentados.
- ◆ Escrita de um breve texto sobre situação eliciada pela pesquisadora através de diálogo em língua de sinais sobre o tema *escola*.

Observação: nesta situação avaliativa, objetivei observar a desenvoltura e habilidade no uso de língua portuguesa escrita, a facilidade em utilizar-se dessa forma de linguagem, a postura assumida frente a esse desafio, sendo estes dados registrados em diário mantido do início ao fim da coleta de dados.

É importante ressaltar que, durante o período destinado à geração dos dados, a intérprete de língua de sinais não participou de forma atuante, embora estivesse presente nos atendimentos uma monitora, aluna do curso de Fonoaudiologia da UFBA, fluente em LS, a qual teve como função auxiliar nos momentos de atendimento, bem como quando surgia alguma situação de impasse com a língua. Tal esclarecimento é relevante, uma vez que, sendo objeto da pesquisa a LS e notadamente importante no processo de educação de surdos a presença de professor fluente nesta língua, utilizei minha não fluência como recurso linguístico importante no oferecimento de informações sobre o uso da língua e das estratégias metalinguísticas pelo sujeito da pesquisa. Creio que esse fato seja relevante, pois mesmo sabendo LIBRAS para comunicar-me com os surdos, não tenho fluência nessa língua, o que, a princípio, poderia ser considerado como fator negativo, sendo então transformado em benefício no processo de desenvolvimento da pesquisa, uma vez que todas as estratégias utilizadas pelo sujeito para fazer-se entender foram observadas e consideradas no transcorrer

da investigação como dado importante para seu desenvolvimento. Além disso, esse fato mostra que, ao invés de invalidar a proposta, aponta para o fato de que o professor também aprende no processo de ensinar. Tais reflexões culminaram em um movimento de análise e reflexão de sua língua de forma mais expressiva, propiciando incentivo na ampliação de conhecimentos e no domínio da própria LS por parte do mesmo, além de suscitar outras situações de análise sobre os momentos de uso e aprendizagem da LP. Ou seja, as possíveis situações de dificuldades linguísticas, de interação comunicativa pouco eficiente, foram convertidas em elementos importantes no estudo em questão, além de virem a contribuir para o entendimento de estratégias linguísticas em uso no momento.

O procedimento de aplicação da proposta de estímulo à metalinguagem em LS para o surdo ocorreu a partir de atividades criadas com o objetivo de estimular o uso de estratégias metalinguísticas. Cada atendimento foi planejado com antecedência, e as atividades organizadas em prol de atingir esse objetivo.

As atividades usadas dizem respeito, inicialmente, a diferentes linguagens (desenhos, logomarcas, LIBRAS, LP etc), a fim de verificar e estimular a evolução do sujeito nas práticas de letramento social, bem como estimular e diferenciar essas formas até chegar à diferenciação linguística entre a LS e a LP. Em seguida, as atividades visaram estímulo específico à LS, análise de suas características, depois foram desenvolvidas em prol de promover contraste entre a LS e a LP e, por fim, atividades em que a LP era o objetivo mais específico. As atividades também envolveram os parâmetros da LS, que caracterizam, em primeira análise, a consciência fonológica em LS, o que, obviamente, a princípio, contribuiu bastante para a valoração da língua pelo sujeito. Além disso, também foram estimuladas a consciência de palavra, consciência semântica, sintática e pragmática.

Todas as atividades foram elaboradas por mim, como pesquisadora, a partir dos acontecimentos de cada atendimento, já que cada um gerava uma necessidade para o seguinte e na medida em que o sujeito demonstrava superar as dificuldades anteriores. Também houve a necessidade de retomar o que já tinha, aparentemente, sido interiorizado, em virtude de perceber quando o sujeito não conseguia vencer o desafio subsequente.

Muitas atividades estiveram baseadas na utilização de desenhos representativos dos sinais que foram tomados do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001), *Atividades Ilustradas em Sinais da Libras* (ALMEIDA e DUARTE, 2004) e *Falando com as mãos – LIBRAS* material confeccionado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1998). As configurações de

mãos foram tomadas do site do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, ampliados, impressos e recortados isoladamente. Além disso, figuras foram buscadas da internet através do site de buscas *Google* e os textos, palavras e frases foram criados por mim.

As atividades foram desenvolvidas a partir destes estímulos, em primeiro lugar como forma de chamar a atenção do sujeito para a LS, como ela está organizada e quais seus componentes. A partir dessas atividades, encontrei o caminho para alcançar esse objetivo, sensibilizando-o e chamando-lhe a atenção para a língua e as possibilidades de usá-la e manipulá-la. Com as respostas obtidas, entendi que a possibilidade de visualizar os sinais seria uma estratégia adequada e que facilitaria o acesso à língua, o que de fato ocorreu, visto que por diversas vezes o sujeito da pesquisa comentou sua satisfação na forma com que eu “ensinava”<sup>1</sup> a LP, comparando, muitas vezes, com o ensino recebido na escola. Também fez comentários sobre o tipo de “ensino” oferecido, que ajudava bastante a aprender e que era fácil, o que não é de estranhar, já que tomou como base a L1 que ele já dominava.

Após os encontros destinados à avaliação do conhecimento e uso da LP por parte do sujeito, os atendimentos foram realizados semanalmente, a partir do dia 30/08/2007, e concluído em 07/08/2008, sem interrupções, a não ser por ocasião de algum feriado, como nas comemorações natalinas, de final de ano e carnaval, no período junino, em que o sujeito solicitou recesso por motivo de viagem, ou por faltas do próprio sujeito, justificadas na medida do possível. Foram oferecidas atividades com nível de complexidade progressiva e organizadas de forma a promover um crescente grau de dificuldades, bem como atividades tomadas somente a partir da LS e gradativamente sendo introduzida a LP mais formalmente, pois como esta circula na sociedade em que o sujeito está inserido, sei que em diversos momentos a LP surgiu devido a esta experiência anterior.

As atividades utilizadas para a investigação são simples, confeccionadas em cartões e impressas em impressora doméstica e, ainda, plastificadas para facilitar manuseio e durabilidade. Algumas delas foram desenvolvidas visando o estímulo a uma consciência metalinguística específica, outras indiretamente promoviam essas habilidades pelas análises que suscitavam.

---

<sup>1</sup> Coloco entre aspas esta expressão, pois este não foi meu objetivo, porém a ele assim parecia, tanto que em diversas vezes se portou também como quem ensina, ensinando-me a LS sempre que necessário. Esta troca de papéis (e de lugar de valor) contribuiu para valorização de sua autoestima, colaborando adicionalmente para os objetivos da pesquisa.

A seguir, apresento alguns exemplos de atividades desenvolvidas, com modelo, para facilitar a compreensão do que foi feito. As atividades completas estão presentes no Apêndice B e podem ser analisadas mais detalhadamente.

Para estimular o conhecimento da LS, usei cartões com as configurações de mão (CM), promovendo a visualização e facilitando a manipulação. Como exemplos de atividades usando esse material, cito algumas:

- 1) Escolher uma das CM apresentadas e evocar sinais a partir dela.
  - 2) Selecionar os desenhos representativos de sinais, a partir de determinada CM.
- (etc)



Figura 1 - Cartões com as Configurações de Mão. Fonte: Site do INES

Da mesma forma, confeccionei cartões também impressos em impressora doméstica e plastificados, contendo o alfabeto em LP, para ordenação, manipulação, comparação com o alfabeto datilológico e construção de palavras, uma vez que todas as letras tinham mais de um cartão, permitindo a construção simultânea de diferentes palavras e em atividades variadas. Exemplos de atividades:

- 1) Cruzadinha de palavras elaboradas em conjunto e conhecidas do sujeito.
  - 2) Construção espontânea e livre de palavras em LP pelo sujeito.
- (etc)

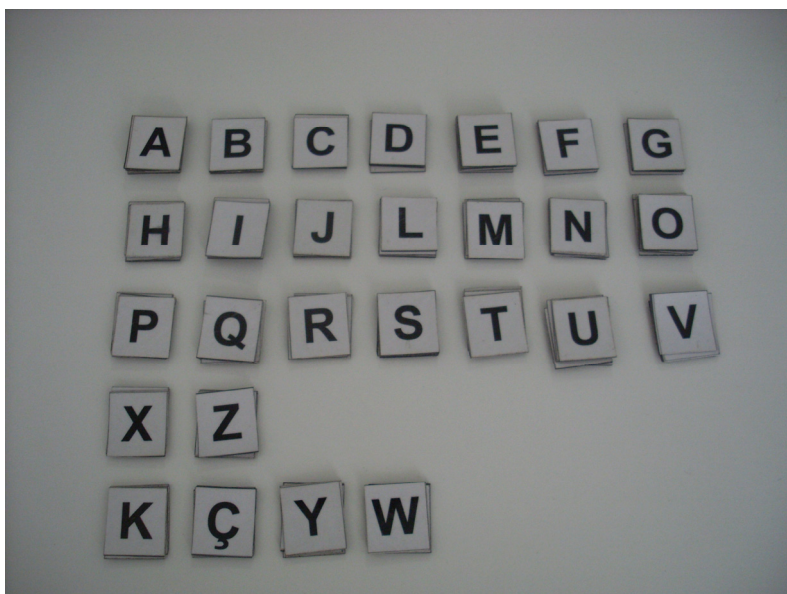


Figura 2 - Alfabeto em Língua Portuguesa

O alfabeto datilológico foi usado de forma a perceber e/ou estimular o conhecimento de ordenação, conhecimento de todas as letras, associação por significado com o alfabeto em LP. Como atividades:

- 1) Ordenar o “A-B-C”.
  - 2) Ordenar o “A-B-C” e comparar com o alfabeto em LP.
- (etc)



Figura 3 - Alfabeto Datilológico. Fonte: LIBRAS 2000 (fonte para Windows disponível na Internet)

Para atividades envolvendo desenhos representativos da LIBRAS, usei figuras que demonstram o sinal e possibilitam ao sujeito a compreensão do significado impresso. Exemplos de atividades propostas com esse material:

- 1) Nomeação dos sinais representados.
  - 2) Pareamento de sinais a partir da mesma CM.
  - 3) Construção de sentenças usando os desenhos representativos dos sinais.
  - 4) Escrita em LP do significado representado nos desenhos de sinais.
- (etc)



Figura 4 - Desenhos representativos dos Sinais da LIBRAS.

Fonte: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira, 2001.

Gravuras, tanto de objetos, alimentos ou outras categorias, representando situações que promovem a eliciação de frases ou textos. Exemplos de atividades desenvolvidas com esses materiais:

- 1) Separar frutas.
- 2) Separar desenhos, letras, palavras e textos (necessitando de outros materiais adicionais além desses).
- 3) Escrever os nomes dos desenhos em LP.



2) Associar cada construção com o “A-B-C” à palavra correspondente em LP.

(etc)



Figura 7 - Palavra construída com o Alfabeto Datilológico (palavra representada no exemplo: “esquecer”)

A partir do oferecimento de palavras já conhecidas do sujeito, cortei-as, de forma a demonstrarem as sílabas e fornecerem essa noção, construindo outras palavras com as mesmas sílabas. Exemplo:

1) Construir palavras em LP usando as sílabas.

2) Formar a palavra em LP sendo eliciada através de LS.

(etc.)

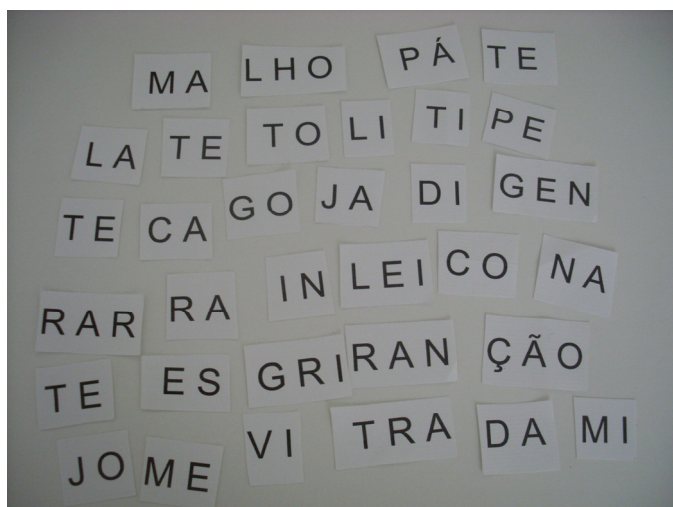


Figura 8 - Sílabas



Exemplos de palavras usadas (entre outras) como uma das atividades para estímulo da LP (metalinguagem em LP, pela análise visual da palavra). Exemplo:

- 1) Procurar palavras em LP que se parecem.
  - 2) Associar as palavras aos desenhos representativos dos sinais.
- (etc.)



Figura 9 - Palavras em LP

Cartões com frases e cartões com palavras soltas para servirem em atividades de complementação das frases, estimulando, além de léxico em LP, a consciência semântica e leitura contextualizada.

EU VOU AO \_\_\_\_\_ COMPRAR ALIMENTOS

PRECISO IR AO DENTISTA PORQUE ESTOU COM DOR DE \_\_\_\_\_

Reconhecimento de diferentes signos linguísticos como logomarcas, alfabeto datilológico, palavras escritas em LP com diferentes tipos de letras (cursiva e *script*) e os desenhos representativos de sinais, diferenciando-os como formas diversas de expressão e também como desenhos, e ainda como LP e LS (estes entre outros).



Figura 10 – Diferentes formas de expressão da linguagem: logomarcas, alfabeto datilológico, desenho representativo da LS, palavras em LP.

Cartões com frases para leitura em LP (estas entre outras).

Dentre tantas frutas que existem, a minha preferida é a laranja.

Infelizmente, eu gosto muito de chocolate mas não posso comer porque engorda e provoca espinhas no rosto.

Todos os exemplos apresentados acima dizem respeito a algumas atividades realizadas no processo de estímulo da metalinguagem em LS, e foram usadas de diferentes maneiras e em diferentes momentos do trabalho, o que significa que cada uma dessas não foi usada em apenas um único tipo de atividade e/ou estratégia, mas sim de diferentes formas e em diferentes momentos. Portanto, cada um desses materiais serviu durante o processo todo, para inúmeras ações e com objetivos diferentes. Isso demonstra um aspecto importante apontado nesse trabalho, que é a possibilidade de uso de diversos meios com o fim de estimular a metalinguagem em LS, o que evidencia que as atividades realizadas não são os únicos modelos a serem seguidos, mas oferecem opções de caminhos que podem e devem ser ampliados e adequados às diferenças individuais peculiares no trabalho de estímulo

linguístico dos sujeitos surdos, de forma a evidenciar que o principal instrumento são os sujeitos envolvidos na interação e a linguagem.

Dessa forma, excluindo o momento inicial destinado à avaliação, realizei 29 encontros que foram filmados em câmera digital – SAMSUNG L830 de 8.1 Mega Pixels e depois convertidos em DVD para garantir qualidade, segurança e durabilidade do material que foi transcrito por mim, pesquisadora, e pela monitora, aluna do curso de Fonoaudiologia da UFBA. É importante comentar que em algumas ocasiões em que o sujeito chegava para seu atendimento, encontrou-me assistindo e transcrevendo as filmagens. Nesses momentos, fez comentários sobre o atendimento e inclusive ajudou na compreensão do contexto linguístico usado por ele, explicando esse contexto de uso de determinado sinal que, naquela situação, não estava sendo identificado e entendido por mim e pela monitora. Com isso, demonstrou suas possibilidades de pensar sobre sua língua, apresentando fluência e domínio progressivo, especialmente pelos argumentos utilizados nas explicações, além de sentir-se valorizado nesse e em todos os outros momentos (essa e outras situações serão apresentadas no capítulo 7, de Análise dos Dados). Além disso, mostra como a pesquisa permitiu a participação do sujeito de diferentes formas e não apenas como “objeto” a ser investigado.

Para análise dos atendimentos filmados, era preciso transcrevê-los e, para tanto, foi necessário utilizar um sistema de transcrição que fosse o mais próximo possível dos acontecimentos que ocorreram em LS. É importante salientar que transcrever a LS sem fazer uso de uma notação específica para essa língua, como é o caso da notação através do sistema Sign-Writting (STUMPF, 2005), significa transcrever a LS tomando como base a LP em modalidade oral, ou utilizando o que Felipe (2007) chama de “Sistema de notação em palavras”. Ou seja, ao assistir aos vídeos da pesquisa, por desconhecer o sistema de notação Sign-Writting, optei pela transcrição aproximada em palavras da LP, de forma a representar aproximadamente a LS. De acordo com Felipe (2007, p. 24), esse sistema de transcrição é representado a partir das seguintes convenções para poder representar linearmente uma língua que é tridimensional:

- a) os sinais da LIBRAS estão representados em LP por letras maiúsculas (ESTUDAR, BANANA, etc);
- b) quando um sinal necessita de duas ou mais palavras em LP para representar seu sentido, será apresentado separado por hífen (QUERER-NÃO, NÃO-PODER);

c) quando um sinal é composto, representado por duas ou mais palavras, mas oferece um único sentido em LP, estão separados pelo símbolo ^ (ANIMAL^LEÃO), e não apenas pelo sentido expresso;

d) a datilologia (alfabeto manual), sempre que foi usada, foi representada pela palavra em letras maiúsculas separadas por hífen (E-D-V-A-N);

e) o sinal soletrado, quando por empréstimo da LP, está representado pela soletração ou parte dessa, separado por hífen e em itálico, em letras maiúsculas (*S-E*);

f) não há desinência de gênero em LIBRAS, porém, quando este sinal em LP possui essa marca, será terminado pelo símbolo @ para reforçar essa ideia (AMIG@ - amigo ou amiga, EL@ - ele ou ela). Obs.: quando nos casos em que em LIBRAS foi marcado o gênero por exigência do contexto, usei o auxílio do citado em “c” (HOMEM^AMIG@);

g) expressões faciais ou corporais que expressem o tipo de frase, o sugerido pelo sistema de transcrição adotado é acrescentar essa informação acima do sinal, porém, como uma decisão pessoal, para facilitar a transcrição, acrescento a ideia da sentença no final da mesma e não em cima do item lexical (NOMEinterrogativa); da mesma forma os advérbios de modo ou de intensidade (SUSTOespanto);

h) os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, são representados pelo tipo de classificador em subscrito (<sub>pessoa</sub>MOVER; <sub>veículo</sub>MOVER; <sub>coisa-arredondada</sub>COLOCAR); (FELIPE, 2007, p. 26)

i) verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, indicado pela direcionalidade do sinal, receberão a indicação da pessoa a que se refere em subscrito, indicando:

◆ lugar: <sub>1</sub> = ponto próximo a 1ª pessoa,

<sub>2</sub> = ponto próximo a 2ª pessoa,

<sub>3</sub> = pontos próximos a 3ª pessoa,

◆ pessoas gramaticais: 1s, 2s, 3s = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular,

1d, 2d, 3d = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do dual,

1p, 2p, 3p = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural.

Exemplos: <sub>1</sub>DAR<sub>2</sub>; <sub>3</sub>VER<sub>1</sub>

j) não há desinência para indicar plural, sendo então representada essa ideia por uma cruz no lado direito ao sinal que está sendo repetido (MENIN@+, DINHEIRO+);

k) quando há uma sentença produzida por dois sinais diferentes, um em cada mão, serão apresentados um abaixo do outro com indicação da mão direita (md) e esquerda (me), sendo que primeiro aparece a referência à mão dominante e, abaixo, à outra mão.

DINHEIRO (me)

PRECISAR (md)

De forma complementar, acrescentei a descrição dos sinais sempre que surgiu um sinal novo ou, ainda, quando o sinal não era identificado no contexto, buscando fazer o registro descritivo do item lexical pretendido e marcando sua presença. Também usei explicações das situações envolvidas, em cada cena dialógica, de forma a contextualizar os acontecimentos ao iniciar cada atendimento, no oferecimento de uma atividade ou de forma explicativa para esclarecer o contexto dialógico. A LS transcrita em LP está representada sempre por letras maiúsculas, no infinitivo, por entender que na LS não há flexão para modo e tempo verbal. Na transcrição em LP não aparecem artigos ou outros elementos característicos da modalidade escrita dessa língua, pois na LIBRAS tais elementos não estão presentes. A partir desta forma representativa, posso ler em LP o que foi construído usando a LS como mediadora e, assim, analisar e interpretar essas situações. No Apêndice G apresento um pequeno recorte das transcrições, pois o grande volume de material decorrente dos 29 atendimentos transcritos da LS tornaria essa tese muito extensa.

Além das filmagens, foram realizadas anotações de cada atendimento em Diário de Registro (no APÊNDICE F aparece um recorte das anotações realizadas no Diário de Registro), que contribuíram também para a reflexão e análise dos dados.

A partir de todas as atividades desenvolvidas nesse período, será apresentado, no capítulo 7, de Análise dos Dados, o que se obteve como resultado frente a esses estímulos que, de forma a serem melhor compreendidos, foram analisados e interpretados tomando como ponto de partida a eleição de categorias de análise.

Para eleição das categorias de análise, usei critérios que seguiram uma base de análise interpretativa ou hermenêutica, e que foram suscitados a partir dos próprios dados. Para isso, utilizei a sustentação teórica de forma a que os dados gerados nos atendimentos pudessem ser

critérios analisados e interpretados a partir das informações que forneceram. Tais categorias não foram levantadas *a priori*, no momento da elaboração do projeto de pesquisa, em virtude de que, naquele momento, eu ainda não sabia o que ou com o que me depararia, mas no decorrer do processo foram se delineando de forma a permitir-me compreender os acontecimentos e explicar os achados.

Com base nos dados obtidos, as categorias levantadas para analisá-los foram:

**Insumos fornecidos** – faz referência ao tipo de estímulo fornecido ao sujeito, bem como à recepção do mesmo, à proposta e sua interação na atividade. Esta categoria inaugura a “microcena” em que se estabeleceu o contato da pesquisadora-terapeuta com o sujeito, tendo como pano de fundo o *setting* terapêutico e, como instrumento, a língua. Também prevê os modos a partir dos quais se produziu a interação, ou melhor, como a interação teve lugar nos encontros. Nesta categoria, foi considerada, além da descrição do oferecimento do estímulo, a reação do sujeito a este, não como produto, mas sim sob o impacto causado por cada proposta. Além disso, como deve ser bastante evidente pensar, seu engajamento ou sua adesão variou em função do nível de complexidade em cada atividade, ou ainda a partir de seus interesses.

**Produção** – se há uma entrada de informação, há um resultado, há um produto. O que aconteceu como resposta a cada estímulo oferecido é o objetivo desta categoria. A tentativa de descrição das ações consequentes à estimulação oferecida ao sujeito pode dizer qual o potencial de produção de conhecimento na e com a língua que as atividades propiciam. Se a atividade produz resultados ou não. E mais que o certo ou errado, diz o que acontece ou o que resulta a partir de cada estímulo, ou ainda o que o sujeito produz com eles.

**Estratégias metalinguísticas** – ou melhor, como utiliza as estratégias metalinguísticas, mas talvez antes disso, esta categoria ajudará a perceber se o sujeito surdo usou metalinguagem em LS e, em caso afirmativo, quais, havendo as que foram predominantes, e que benefícios advêm delas. Objetivos aqui amplos e, confesso, desafiadores, pois creio ser o coração de todo este trabalho. Identificar e descrever as estratégias metalinguísticas utilizadas pelo surdo.

Para facilitar a compreensão do uso das estratégias, as dividi em: estratégias metalinguísticas de tipo 1 (LS → LS); tipo 2 (LS → L1)<sup>2</sup>; tipo 3 (LS → LP) e tipo 4 (LP → LP).

**Interação** – a partir do oferecimento de cada estímulo, as reações e respostas são variadas, o que denota que a interação também será. Portanto, analisar como ocorreu a interação a partir de cada estímulo pode ser revelador do processo, além de também contribuir para a sua compreensão e construção dos acontecimentos e de todas as situações envolvidas.

**Atitude de valoração e reconhecimento da L1, e a relação da L1 e L2** – nesta categoria, objetivei observar como o sujeito chegou a perceber o que, a princípio, usava apenas como forma de comunicação, passando de simples instrumento comunicativo a constituir-se como sua língua, o que também o caracteriza como sujeito linguístico e como sujeito surdo. Além disso, também pode ser evidenciado, através dessa categoria, como o sujeito viu o processo todo. E, finalmente, possibilitando entender como ele passou a ter consciência de língua, da sua primeira língua e da língua-alvo, a LP escrita.

Por fim, esclareço que, por compromisso ético com o sujeito que obviamente não completou sua aprendizagem da LP, pois não era este o objetivo específico desse trabalho, continua a receber atendimento fonoaudiológico oferecido gratuitamente por mim até que tenha maior autonomia no uso da língua ou que decida, de livre e espontânea vontade, interrompê-lo, o que estou certa de que não acontecerá em curto prazo, visto que se mantém motivado com o processo de sua evolução como sujeito linguístico em aprendizagem da L2.

### 6.3 SUJEITO

---

<sup>2</sup> As estratégias metalinguísticas de Tipo 1 e 2 são respectivamente representadas como LS → LS e LS → L1. A princípio, essas duas podem ser entendidas (ou confundidas) como representando a mesma situação, uma vez que a LS é também a L1 do sujeito, porém, no primeiro caso, implica um estágio inicial com a língua em que ainda não há seu domínio e não há identificação do sujeito com a língua como sendo sua L1 e, no segundo, esse processo já ocorre, podendo ser percebido por suas manifestações como sujeito linguístico identificado com a sua língua, caracterizando-se, então, como sua L1, o que ocorreu a partir da estimulação fornecida.

Chegar até o sujeito participante da pesquisa foi um processo longo e conflituoso, sendo que para a participação na investigação os sujeitos deveriam apresentar as seguintes características:

- ◆ Adulto surdo
- ◆ Fluente em LS
- ◆ Não dominante da LP
- ◆ Com disponibilidade para realizar atendimentos semanais durante, aproximadamente, um ano

Apesar de poucos e não complexos, os fatores estabelecidos como critérios de inclusão na pesquisa acabaram impondo muitos limites aos próprios sujeitos que chegaram até mim, indicados entre os próprios surdos com os quais mantive contato ou indicados por escola de surdos na cidade de Salvador<sup>3</sup>. Esses limites, conseqüentemente, atingiram a pesquisa, exigindo, inicialmente, um movimento constante de busca por surdos nestas condições e, finalmente, na reformulação de todo o trabalho, uma vez que, inicialmente, pretendia realizar um estudo de caso com mais sujeitos (pelo menos três) e não apenas com um, de forma a assegurar, com mais de um sujeito, a viabilização da investigação na ocorrência de desistência de um ou mais para que não acontecesse de ficar sem sujeito e sem fonte de dados.

No total, mantive contato com 16 sujeitos surdos (APÊNDICE C) que, inicialmente, atendiam aos critérios de inclusão na pesquisa, e com todos iniciei o processo de aplicação das atividades ou pelo menos, realizei o primeiro contato. Porém, desistiram, oferecendo como motivo, geralmente, a indisponibilidade ou incompatibilidade de horário. Contudo, apesar de essas justificativas serem plausíveis, percebi que demonstravam pouca paciência e persistência com o processo que lhes foi esclarecido, que seria longo (12 meses), e com o aparecimento dos resultados, deixando nítido certo imediatismo na resolução de suas dificuldades e, por outro lado, pouco empenho pessoal. Tais observações devem ser entendidas a partir dos paradigmas da sociedade assistencialista, na qual o surdo assume (inconscientemente) o lugar de assistido, mesmo que sempre demonstre discordância dessa ideia, mas a recebe aceitando o rótulo de “deficiente” e as “vantagens” advindas daí, o que

---

<sup>3</sup> Em virtude da dificuldade em encontrar sujeitos para a pesquisa, busquei uma escola de surdos na cidade, na qual fui muito bem recebida e de forma bastante atenciosa pelo corpo docente e administrativo, disponibilizando-se a ajudar com seus alunos, porém dependíamos da disposição individual de cada aluno em chegar à escola mais cedo ou deslocar-se, o que também inviabilizou esse meio.



resulta em pouco investimento pessoal na modificação das condições de vida e escolaridade, além de uma baixa motivação e valorização pessoal.

O sujeito da pesquisa que atendeu a todos os critérios, especialmente o da disponibilidade de tempo para frequentar os atendimentos durante o período proposto, foi o sujeito quatro, Edvan Santos de Brito<sup>4</sup>, nascido em 26/03/1987, na cidade de Salvador, Bahia. Na data do primeiro contato (26/07/2007), frequentava escola regular em caráter de inclusão, em uma turma que cursava a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental no processo de “aceleração”<sup>5</sup>. Edvan apresenta perda auditiva de grau severo a profundo em ambas as orelhas (vide exame em ANEXO A), tendo-lhe sido indicados para usar dois Aparelhos de Amplificação Sonora Individual – AASI, tipo retroauricular, porém nunca chegou a fazer uso eficiente deles, que atualmente estão abandonados por estarem danificados (entretanto, não referiu sentir falta). Há um ano trabalha como empacotador em uma rede de supermercados da cidade de Salvador, por encaminhamento de instituição para surdos que atua nesta área. Tem um irmão gêmeo ouvinte, que é o único da família que sabe LIBRAS e, conseqüentemente, que o acompanha em situações em que há necessidade de participar como intérprete, além de ser também o único com quem mantém relação comunicativa mais eficiente na família.

Informou que até a idade de 15 anos não tinha nenhuma linguagem estabelecida, comunicando-se com familiares através de gestos indicativos, mímicas, sinais domésticos, alguns sinais da LIBRAS aprendidos a partir dos 9 anos de idade (mas não relatou fluência, o que me permite entender que não a usava como língua) e que resultava bastante rudimentar e também não colaborou com seu desenvolvimento linguístico-cognitivo. Relata ter estudado em escola especial para surdos dos 9 anos de idade até aproximadamente os 15 anos. Antes disso, estudava em escolas regulares, tendo ingressado aos sete anos de idade, e com grande histórico de repetências até chegar na escola especial. Informou ter iniciado seu contato efetivo com a LIBRAS aos 15 anos de idade, quando se aproximou de outros amigos jovens e adolescentes surdos, apesar do receio materno de envolvimento em situações ilícitas e que pudessem comprometer seu desenvolvimento. A partir de então, sua vida tomou outro rumo,

---

<sup>4</sup> No atendimento ocorrido em 18/02/2008, foi questionado sobre como gostaria de ser identificado no relatório desta pesquisa, tendo sido esclarecido que, usando seu nome, poderia ser reconhecido por outras pessoas e que lhe era facultado sugerir um outro nome a seu gosto. Porém, solicitou figurar em todo o trabalho por seu próprio nome, alegando não ter problema algum nesse sentido.

<sup>5</sup> Aceleração – “LDB 9394/96 art. V, alínea 6 – de acordo com essa lei, o aluno que apresenta desempenho satisfatório, pode ser promovido em uma ou mais séries do ensino fundamental. Tem por objetivo diminuir a defasagem idade-série, corrigindo o fluxo escolar e re-adaptando os alunos multi-repetentes (com dois anos ou mais de repetência), no ensino regular. Para tanto, é preciso organizar toda uma estrutura de apoio, acompanhamento e avaliação, aos professores de maneira especial e ao programa de forma geral.” (SCHLINDWEIN e PETRI, 2008)

somando-se ao amadurecimento e decisão pessoal de estudar e dedicar-se com afinco a superar suas dificuldades. Atualmente, encontra-se estudando no turno noturno, na 7ª série, e ainda não conta com a presença de intérprete de LS em sala de aula, mas pouco menciona a respeito de sua escolarização.

Vale ressaltar que o sujeito, no início da pesquisa, não possuía telefone celular, o que dificultava bastante o contato, assim como não participava de sites de relacionamento ou de bate-papo on line na internet, os quais exigem o uso de LP, demonstrando a relação de pouca familiaridade e funcionalidade estabelecida com a língua, naquele momento.

#### 6.4 CENÁRIO

Os atendimentos foram realizados semanal e individualmente, com duração de 60 minutos, nas instalações da clínica escola do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia.

A clínica escola, Centro Docente Assistencial de Fonoaudiologia – CEDAF, do curso de Fonoaudiologia da UFBA – Universidade Federal da Bahia, caracteriza-se por ser local de prestação de serviços fonoaudiológicos à comunidade através das práticas dos estudantes do referido curso. O CEDAF existe desde o ano de 2001 e oferece atendimentos na área de Audiologia – exames diagnósticos de audição e equilíbrio, e Fonoterapia, nas áreas de voz, motricidade oral e linguagem, todos realizados por alunos a partir do 7º semestre, sob a supervisão constante de professores fonoaudiólogos. São oferecidas em torno de 60 vagas para a terapia fonoaudiológica e realizados em torno de 130 atendimentos de diagnóstico audiológico/mês. Os atendimentos nas duas grandes áreas são destinados a crianças e adultos que chegam por demanda espontânea ou encaminhados por escolas, médicos e outros profissionais. Todos os candidatos a realizar terapia fonoaudiológica no CEDAF passam anteriormente pelo serviço de Acolhimento, no qual as demandas são “recepcionadas” e procedidos os primeiros encaminhamentos. O sujeito da pesquisa não passou pelo Acolhimento, em função de tratar-se de uma pesquisa de professora da unidade.

Dessa forma, os atendimentos relacionados a essa investigação realizaram-se em sala individual, fora do horário de atendimento de alunos estagiários e em horário mais conveniente para o sujeito da pesquisa, que se dirigia à instituição após sua jornada diária de trabalho. Por esse motivo, geralmente chegava bastante atrasado, mas, mesmo assim, recebia o atendimento tal qual fora planejado, uma vez que foi possível perceber seu empenho e, até mesmo, que evitava faltar.

## 7 ANALISANDO DESCRITIVAMENTE A IDEIA

### 7.1 O CASO – A IDEIA PERSONIFICADA

No desenrolar desse último ano, período de julho de 2007 a agosto de 2008, em que transcorreu a geração dos dados desta pesquisa, além da rotina de preparação aos atendimentos para o sujeito na realização deste trabalho e dos estudos, muitas outras coisas aconteceram. Em primeiro lugar, tive a companhia extremamente agradável e persistente de E., que nunca pensou em desistir da proposta de atendimento que lhe ofereci, o que mais ainda me animava, em função de seu empenho e surpresas constantes com suas possibilidades de desenvolvimento. Foram diversas vezes que o sorriso de seus lábios e de seus olhos me diziam que gostava da forma como as coisas se desenrolavam. Sei que o que lhe ofereci em 29 atendimentos foi pouco. Não foi tanto quanto necessário em virtude de tudo o que ele ainda precisa desenvolver e aprender para chegar a ser “autor” em LP, ou que, pelo menos, para usar essa língua em toda sua potencialidade e funcionalmente. Fazendo uma retrospectiva, é possível perceber que o que para mim foi pouco, para ele pode ter sido o empurrão que faltava, pode ter sido muito, tanto que, mesmo cansado depois de um dia longo de trabalho, não desanimava e sempre me elogiava pelo que lhe ensinava e, também, como bom professor que parece ser, pelo que me ensinava da LIBRAS. Foram 29 encontros. Foram 29 encontros de aprendizagem constante e mútua, nessa que é uma via de mão dupla, o processo de ensino-aprendizagem. Quem aprende? Quem ensina?

Minha tarefa neste capítulo talvez seja a mais árdua na construção deste relato de pesquisa, pois terei que explicar o que foi vivido neste período de profícuo aprender.

Começando este relato, como fonoaudióloga que sou, baseei o trabalho realizado nos atendimentos em sessões de terapia fonoaudiológica, mas, pelo que vi, esses limites foram ultrapassados. Construimos um espaço não apenas terapêutico, mas sim de completa troca, em que não havia um tratamento, alguém sendo tratado e o terapeuta. Também não posso dizer que a relação estabelecida baseou-se na relação de professor e aluno, pois esses papéis, às vezes, se invertiam no momento em que a LIBRAS pairava sob a mesa e E. a mostrava para

mim, pacientemente e a cada dia, buscando em si mais recursos para levar-me à melhor compreensão de sua língua. Creio que o que prevaleceu foi o companheirismo e a disponibilidade de ambas as partes. Sem rótulos. Sem medos. Sem pré-conceitos ou pré-concepções. Apenas sujeitos sócio-culturais e linguísticos em movimento contínuo e constante de descoberta.

Tudo começou com a dúvida sobre a possibilidade de os surdos realizarem estratégias metalinguísticas em LS, pois, por minha experiência clínica, percebia momentos em que isso acontecia com muitos outros surdos com quem mantive contato e que, pelo fato de poder expor a língua ao usá-la e usar a língua ao expô-la, de certa forma contribuía para facilitar ou aproximar o surdo da LP, desmistificando-a e retirando-a do “pedestal” imposto culturalmente em anos de história de opressão ouvinte sobre os surdos.

Pois bem, esse foi o começo, perceber que algo acontecia quando a LS e a LP coexistiam em igualdade de condições. O que passei a fazer, então, foi estudar e buscar literatura que explicasse o ensino de LP como L2 e como LE, mesmo que ainda não encontrasse leituras diretamente voltadas para os surdos na época (hoje já temos boa literatura sobre o tema). Em seguida, debrucei-me em estudar a metalinguagem e textos que comentassem sobre a metalinguagem para surdos. Encontrei tais textos, apesar de poucos, mas todos diziam que era necessário recorrer a este conhecimento e a este recurso da metalinguagem, mas não diziam como. Não explicavam este fazer. Não estou certa de conseguir explicar também, o que então o leitor terá que me desculpar, porém a intenção será demonstrar, o mais claramente possível, o que acontece com o surdo quando se lhe propõe analisar sua língua e quais estratégias ou níveis metalinguísticos são preponderantes ou que mais funcionaram. E isso ocorreu. Não percebi uma linearidade no uso de estratégias, até porque há alguns aspectos a serem considerados neste caso: estudei apenas um sujeito; estudei um adulto; o sujeito em questão teve a aquisição da LS aos 15 anos de idade (o que compromete o desenvolvimento linguístico e cognitivo); o curto período de um ano destinado à pesquisa; história acadêmica do sujeito, entre outros fatores a serem comentados em momento oportuno. Hoje eu sei que nem tudo o que, a princípio, planejei deu certo. Muitos acertos e reformas foram necessários.

### **7.1.1 Perfil e caracterização inicial do sujeito – Edvan**

Tão logo o sujeito surdo que atendeu aos critérios da investigação e que se chama Edvan compareceu para iniciar o processo, além de conhecer um pouco de sua história (ver CAPÍTULO 6), foi necessário verificar sua fluência em LS, o léxico em LS e conhecimentos sobre a LP. Dessa forma, foi preciso avaliá-lo e, com esse objetivo, realizei:

#### 7.1.1.1 Escrita espontânea a partir da consigna: “Escreva sobre sua escola e professora”

Com essa solicitação feita a E., o objetivo era verificar como ele faz uso da Língua Portuguesa de forma espontânea. Além disso, desta forma seria possível verificar como compreende e atende ao solicitado, expressando-se na linguagem escrita. Com esse instrumento, também seria possível investigar o conhecimento do sujeito sobre a L2, alvo nesta pesquisa.

Observei, inicialmente, bastante resistência por parte de Edvan para começar a atividade, justificando não saber. Frente a essa colocação, foi-lhe facultado que escrevesse sobre o tema da forma que conseguisse, e que eu queria apenas que ele escrevesse. Assim o fez.

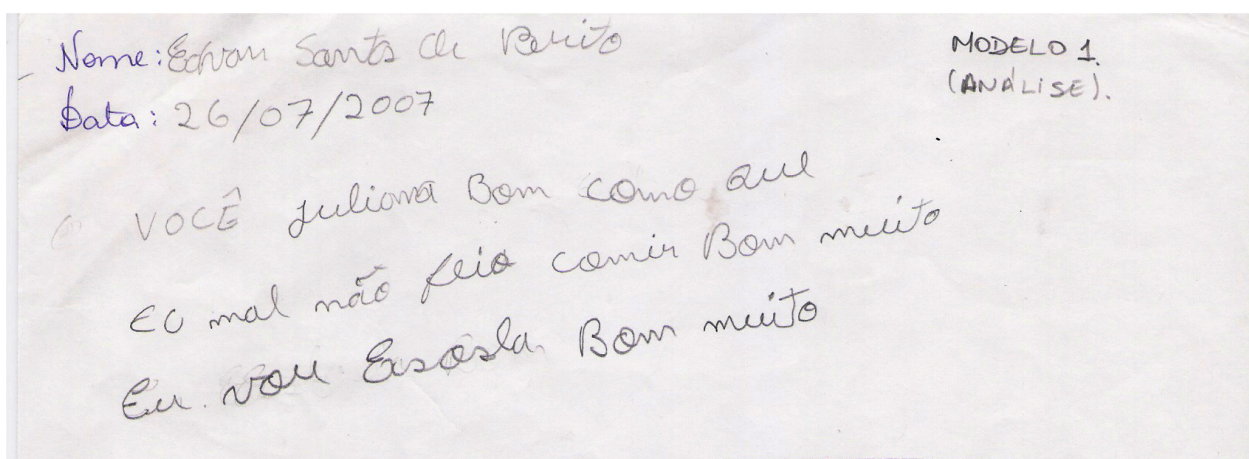


Figura 11 – Avaliação da escrita espontânea

Neste modelo da escrita, observo que o sujeito cita o nome da professora e faz referência a sua escola, porém usando um léxico bastante reduzido e as frases escritas não apresentam coesão e coerência entre si de forma a construir um texto conforme solicitado. Inclusive, acrescento, colocou uma frase que não atende ao solicitado – “Eu mal não feio comir Bom

muito” – uma vez que o tema proposto foi a escola e a professora, e a inclusão da frase onde aparece a palavra “comir” não é coerente com a temática. Apesar de não serem foco de meu interesse, também pode ser relevante observar o uso indiscriminado de letra maiúscula e ausência de sinais de pontuação. Tais constatações demonstram que, embora esses não sejam os aspectos mais importantes, é possível perceber a pouca habilidade no uso da L2, sem atender às regras gramaticais da língua no que diz respeito à coesão e coerência textual, ao uso de ortografia da LP e à pontuação.

Contudo, chamo atenção que a compreensão sobre o uso que o sujeito fazia da LP não se deu exclusivamente pela análise desse texto escrito, mas pela funcionalidade da língua na modalidade escrita feita em todas as oportunidades de tarefas de uso.

#### **7.1.1.2 Escrita espontânea evocada por desenhos**

Com esta atividade de escrita espontânea baseada em desenhos selecionados por mim mesma a partir do critério de serem elementos do dia a dia e de fácil identificação, e/ou em objetos presentes na sala, evocados em LS, objetivei conhecer o léxico de E. em LP. Os desenhos apresentados são considerados simples e de fácil conhecimento. São eles: mesa, cadeira, chave, caneta, telefone, luz, ventilador, sapato, nariz, orelha, coração, faca, boi, pipoca, copo, sorvete, maçã, peixe, chuva, homem, cachorro, casa, óculos, carro, coco, boca, coelho. Das 27 palavras aleatórias apresentadas, escreveu apenas 14 delas, sendo que algumas palavras estão adequadas, outras ele não sabia escrever, e outras ainda, escreveu de forma equivocada, ou seja, sem ortografia correta da LP. Apesar disso, demonstrou conhecer o sinal de todas as palavras, o que significa que tais objetos são de seu conhecimento.

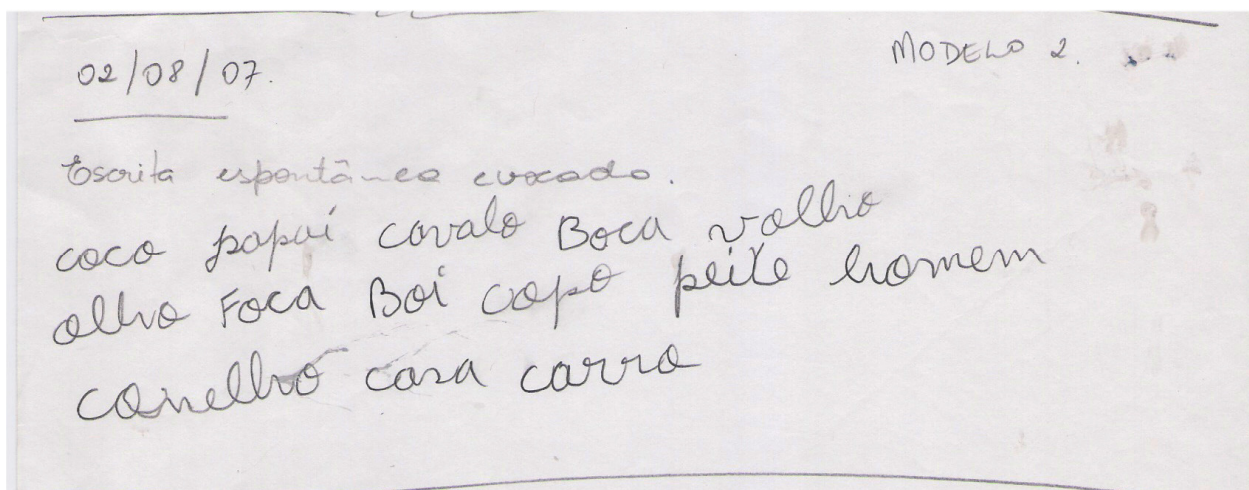


Figura 12 – Avaliação da escrita de palavras evocadas por desenhos

### 7.1.1.3 Conhecimento do alfabeto em língua portuguesa

Objetivando verificar seu conhecimento do alfabeto em LP e autonomia para organizá-lo, foi possível observar que, espontaneamente, E. tentou relembrar as letras do alfabeto, porém sem sucesso, sendo necessário o apoio através do alfabeto datilológico orientado por mim, sugerindo letra por letra. Isso demonstra que conhece o alfabeto, porém não domina a sua ordenação.

Com essa informação, não é possível determinar muito sobre seu conhecimento da LP, apenas que não memorizou todas as letras. Porém, por tratar-se de um adulto, que já cursa a 5ª/6ª série do Ensino Fundamental, espera-se que já tenha esse domínio.

Quanto aos números, apenas foi solicitado que escrevesse os numerais buscando identificar como realiza o solicitado, se conhece os números, se sabe representá-los, etc.



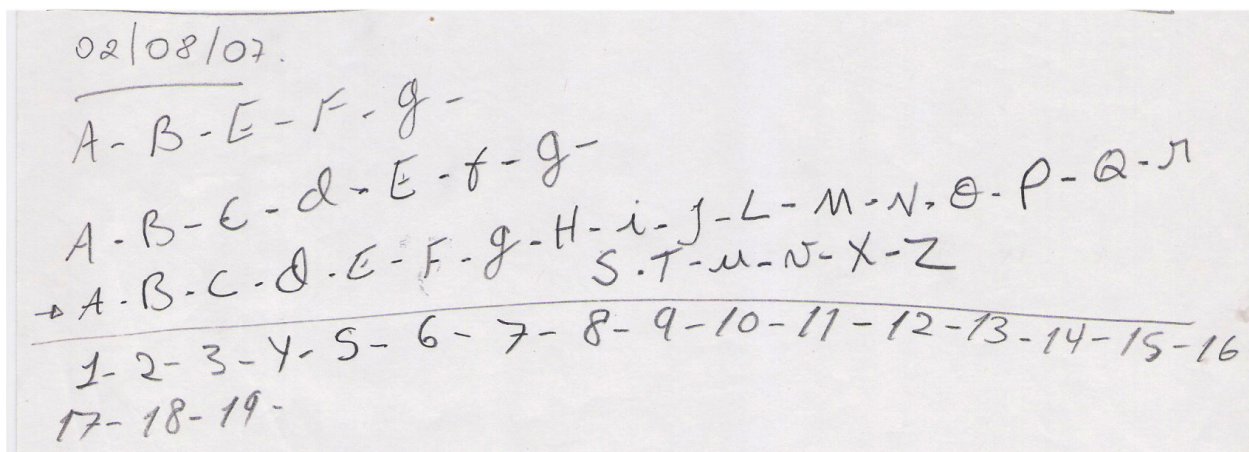


Figura 13 – Avaliação da escrita do alfabeto em LP

#### 7.1.1.4 Escrita por extenso de números

A partir do momento que demonstrou conhecimento sobre os numerais, solicitei a escrita por extenso dos mesmos. Foi feita a solicitação através da LS, porém, como não entendeu, foi necessário mostrar a ele, dando exemplos de como se escreve o nome dos numerais. Com esta atividade, foi possível observar que, apesar de conhecê-los, não sabe nomeá-los em LP, o que de certa forma reflete a pouca habilidade de uso da LP e conhecimento sobre as possibilidades disponíveis na linguagem escrita.

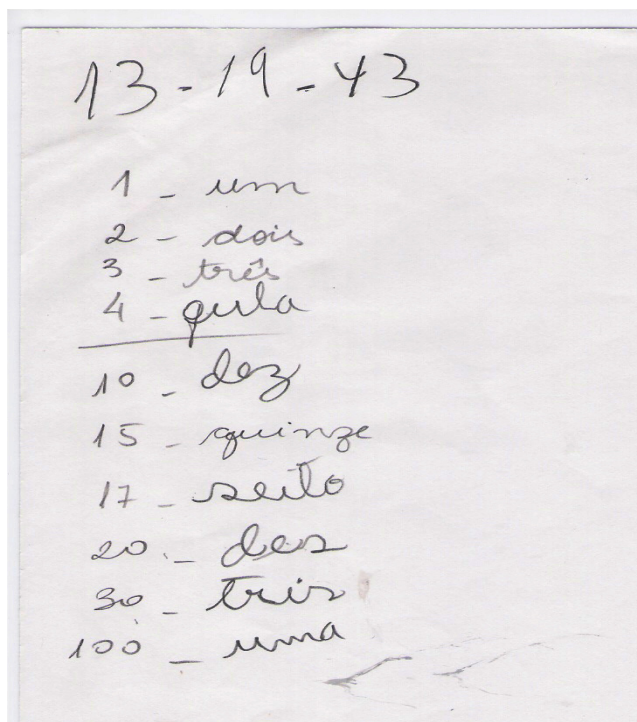


Figura 14 – Avaliação da escrita por extenso de números (atividade realizada em 02 de agosto de 2007)

#### 7.1.1.5 Leitura de um texto

O objetivo desta atividade era verificar suas habilidades de leitura da LP. O texto foi escolhido pelo próprio sujeito, tendo sido sugerido apenas que não precisava ser grande, que entre as opções disponíveis, poderia escolher o que desejasse. Entre as opções, havia livros de histórias e revistas, sendo que ele selecionou um livro infantil, o que me permite pensar que o fez buscando o mais simples (talvez) por tratar-se de texto infantil. Após ter folheado diversas vezes, fez sua escolha, porém, durante todo esse momento, relatava não saber ler. Hesitou um pouco em efetuar a leitura e, frente às minhas solicitações, tentou, porém sem sucesso, pois leu as palavras já conhecidas oralmente, o que me causou certo estranhamento, já que se trata de uma pessoa surda e que não fala. Contudo, não me admira essa demonstração, pois é conhecido que grande parte dos surdos adultos tiveram histórico escolar baseado em técnicas de ensino para ouvintes sem adequação estratégica alguma à sua forma de aprender ou à sua língua. Tal constatação repercute nos resultados encontrados no sujeito desta pesquisa, porém

não é o único, infelizmente, a manter esse tipo de postura frente à leitura, mas apenas reflete a realidade vivida pelos surdos na sociedade.

Ainda tentando insistir um pouco mais na tarefa, solicitei que marcasse palavras conhecidas, o que fez, identificando, em seguida, tais palavras através da LS, porém não suficientemente, de forma a oferecer sentido ao texto e à leitura, uma vez que se tratavam de palavras isoladas e geralmente pronomes e adjetivos. Texto lido: “A dança da primavera” (ANEXO B).

#### **7.1.1.6 Responder questionário com perguntas pessoais informativas**

O uso do questionário (APÊNDICE D) teve por objetivo verificar se o sujeito faz uso funcional da LP escrita, já que a língua serve também para fornecer e solicitar informações pessoais, como no preenchimento de fichas de inscrição etc.

Mesmo frente a essa situação simples de uso da LP, o sujeito não consegue ler e compreender o solicitado quando em LP escrita, sendo necessário que eu lhe explicasse cada questão em LS. Mesmo assim, ainda apresentou dificuldade na escrita das respostas, para o qual também foi ajudado de forma a evitar sentir-se constrangido. A ajuda fornecida foi através da digitalização das palavras desejadas, sendo que nem o nome dos irmãos conseguiu escrever sozinho, necessitando de ajuda. Aliás, nesse caso, completou o nome de seus irmãos no encontro seguinte, o que significa que buscou a informação que não tinha.

Observei também – e isso é característico em crianças ou adultos surdos – que mantém em seu poder um papel contendo seu endereço e telefones de contato para qualquer situação de emergência, o que pode ser compreensível para um momento em que, necessitando, não consiga fazer-se entender. Entretanto, quando solicitada essa informação ao sujeito, ele também usa esse recurso, demonstrando não saber referir informações como endereço e formas de contato, mesmo tratando-se de um adulto, demonstrando pouca autonomia e independência.

### 7.1.1.7 Relato de episódio de sua história pessoal redigida por um escriba

Esta atividade teve por objetivo demonstrar para o sujeito que o que é relatado em LS poderia ser escrito em LP, ou seja, que o conteúdo expresso em LS pode ser colocado também de outra forma, no caso, a escrita em LP.

Foi possível observar, com esta atividade, que, apesar de usar a língua de forma fluente, o faz com pouca precisão articulatória, ou seja, a produção do sinal não é clara, o que dificulta a inteligibilidade do que expressa. Fato relevante, nesse sentido, é que foi solicitado que contasse qualquer coisa sobre sua vida e mencionou sua história escolar e familiar, o que foi bastante importante para contextualizar suas dificuldades, tanto linguísticas como de caráter pessoal e social, o que também não difere da grande maioria dos surdos ainda em nossos dias.

Segue escrita do relatado, sendo que eu fui a escriba.

Relato de E. – 09 de agosto de 2007

Obs.: A escrita que segue não obedece aos critérios de transcrição da LS, tendo sido escrita usando a LP, mas também não atende à organização da gramática dessa língua.

*“PORQUE PASSADO 1994 EU UM SURDO NO GRUPO OUVINTE TRISTE PORQUE  
 PRECISAR ENSINAR SINAIS FAZER PROVA. EU PERDER TRISTE PAPEL RAIVA  
 DEPOIS MAMÃE PAPEL LEVAR BRIGAR ESTUDAR PRECISAR APRENDER EU  
 CHORAR IR CAMA TRISTE NÃO-QUERER COMER 9 ANOS MUITO TRISTE MAMÃE  
 TENTAR EU COMER COMO OUVINTE FÁCIL SURDO DIFÍCIL EU IR ESTUDAR  
 PACIÊNCIA PROFESSOR FALAR NÃO-SABIA LS EU CHORAR PROFESSORA INSISTIR  
 COLEGA DIZER EU BURRO EU MATAR (entendi como forma de expressar sua tristeza)  
 AMIGO COLEGA ATIRAR SALA-DE-AULA EU COSTAS TENTAR ESCREVER COLEGA  
 ATIRAR EU CHAMAR PROFESSORA PEDIR AJUDAR COLEGA ACABAR IR CASA  
 COMER BRINCAR BRIGA COLEGA RUA SOZINHO MACHUCAR OLHO PROFESSORA  
 NADA FICAR VOAR (no sentido de não ligar) IRMÃO AJUDAR DIZER NÃO-PODER  
 BRIGAR MÃE CONVERSAR PROFESSORA NADA DEPOIS PROCURAR PROCURAR  
 ENCONTRAR APADA CHEGAR FALAR AMIGO OI PERGUNTAR QUAL SINAL EU NÃO-*

*SABER MAIS OU MENOS 13 ANOS EU OBSERVAR AMIGO SURDO VERGONHA  
 CONHECER NÃO NADA (essa explicação foi frente a minha pergunta do porquê?)  
 PROFESSORA ENSINAR FALAR COR AMARELO AZUL VERMELHO EU APRENDER  
 SENTIR FELIZ DEPOIS MAMÃE ENSINAR IR ESCOLA APADA BRINCAR COLEGA  
 ADULTO CRIANÇA BRIGAR PROFESSORA FALAR NÃO-PODER DEPOIS MAMÃE  
 LEVAR FONO APARELHO VOZ APRENDER FALAR NÚMERO TIA AJUDAR  
 TRABALHAR TIA ENSINAR LER NOME ÔNIBUS 15 ANOS APRENDER LIBRAS  
 DEVAGAR AMIGO SURDO ENSINAR MÃE CUIDAR NÃO-PODER DROGAS NÃO-  
 GOSTAR ESCOLA 15 ANOS FALTAR MUITO NÃO-IR ESCOLA MAMÃE PRECISAR  
 ESCOLA MAMÃE LIGAR ESCOLA PROFESSORA FALAR FALTAR ESCOLA MAMÃE  
 BATER PAPAÍ MANDAR MEDO COMEÇAR COPIAR PROFESSORA NÃO-SABER  
 ENSINAR PORTUGUÊS HISTÓRIA PSICÓLOGA ACONSELHAR (disse isso através de  
 oralidade) PRECISAR ESTUDAR COMEÇAR ESTUDAR QUERER PASSAR ANO ESTUDAR  
 DESCULPAR FAMÍLIA MAMÃE PAPAÍ HOJE MUDAR MAMÃE EU INTELIGENTE  
 MUDAR QUERER ESTUDAR APRENDER MUDAR APARELHO CORAGEM IR FESTA  
 VER TODOS RIR GOSTAR SÓ”*

Quando lhe apresentei essa escrita, surpreendeu-se por tudo o que estava escrito, questionando se tinha dito tudo aquilo, e então ofereci o texto para que lesse e, novamente, buscou ler palavra/palavra (muitas vezes oralizando as que conhecia), identificando algumas e perguntando o sinal de outras. Porém, quando eu realizei a leitura em LS demonstrando toda a história que ele contou, manifestou-se dizendo: “VERDADE”. Esse momento foi importante, porque reflete, mesmo que no início de todo o processo que seria oferecido a ele, a conscientização em relação à LS ↔ LP.

**7.1.1.8 Narrativa em LS a partir do estímulo pictórico, novamente redigida por um escriba**

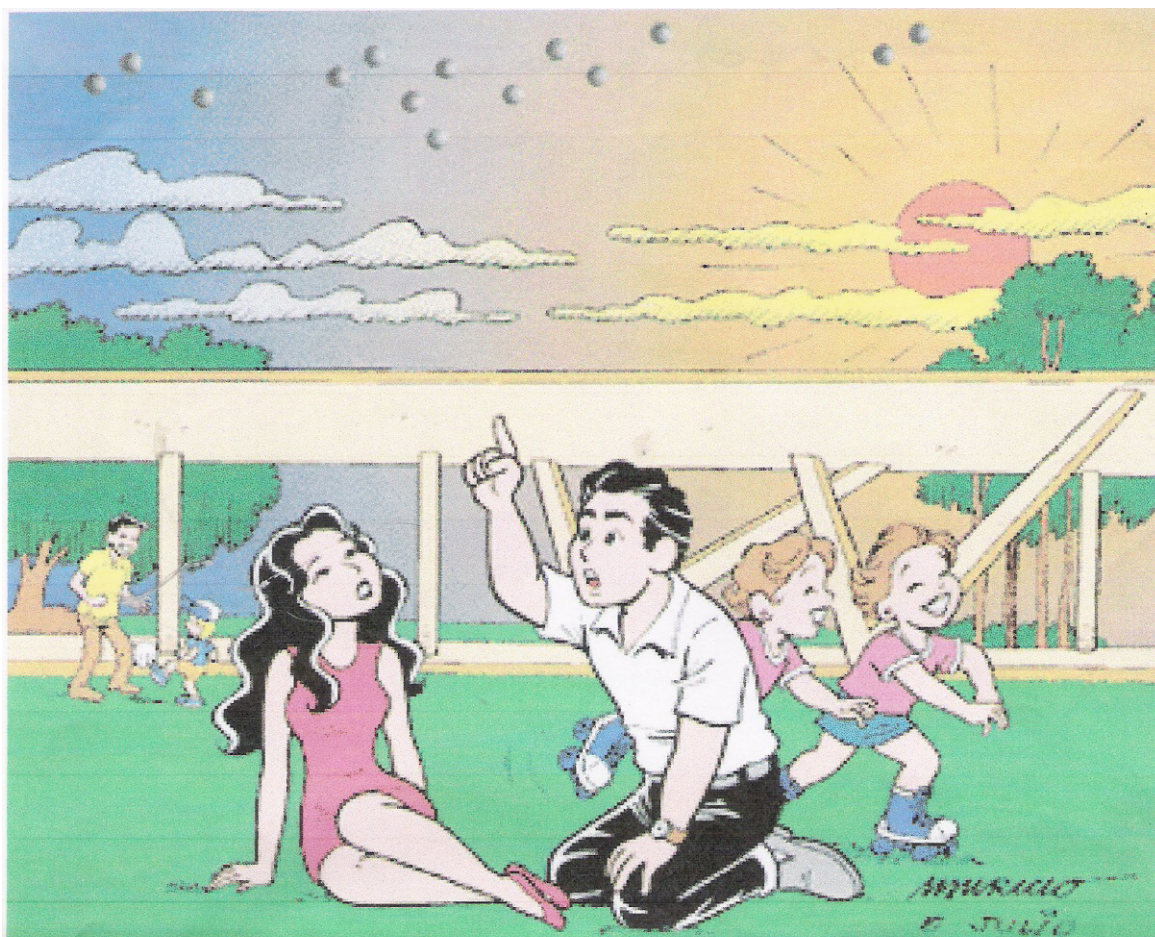


Figura 15 - Gravura para eliciar narrativa em LS. Fonte: [www.google.com.br/imagens](http://www.google.com.br/imagens)

(Narrativa escrita tal qual recebi em LS)

*MULHER CAIR HOMEM PERGUNTAR O-QUE (interrogativa) SOL SUMIR NOITE 6 HORAS CONFUSÃO PREOCUPAR NÃO PASSARINHO PREOCUPAR NÃO EU QUERER AJUDAR MULHER PODER LUGAR (interrogativa) POR-FAVOR ADORAR JUNTO CONVERSAR CONVIDAR OBSERVAR VERGONHA MULHER GOSTOSO FOGÃO SERVIR HOMEM COMER CONVERSAR RIR PERGUNTAR SOZINHA SIM AH (expressão facial de admiração) PERGUNTAR NAMORADO (interrogativa) SOLTEIRA PERGUNTAR NAMORAR MULHER VERGONHA OBRIGADA PODER PASSEAR CONVERSAR MULHER ARRUMAR CABELO ROUPA IR ENCONTRAR ITAIGARA HOMEM PAGAR REAIS*

*ÔNIBUS PIZZA HOMEM REAIS MULHER IR BANHEIRO HOMEM CAMINHAR OLHAR OBSERVAR COMPRAR FLOR PAGAR MULHER SURPRESA HOMEM FALAR AMAR MULHER MULHER NÃO-PODER NAMORAR PORQUE JOVEM PESSOAS VER HOMEM MULHER CONVERSAR PASSEAR COMEÇAR NAMORAR TELEFONAR FELIZ* (este feliz me dá a impressão de: “E foram felizes para sempre”)

A partir desses achados, pude perceber que o sujeito, apesar de adulto e de cursar a 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> série, não domina a LP, demonstrando bastante dificuldade no seu uso. Além disso, foi possível perceber que mantém muitos “vícios” relacionados à escolarização baseada no ensino a partir de práticas pedagógicas destinadas a ouvintes, como, por exemplo, realizar leitura da LP palavra/palavra; usar a oralidade (mesmo que não seja essa a sua modalidade comunicativa); baixa funcionalidade da leitura e escrita em LP; léxico em LP reduzido etc.

Com essas informações, foi possível compreender como Edvan se portava frente à LP e qual a importância conferida à LS. O que foi marcante desde o início foi o compromisso e o envolvimento dele na realização das atividades, demonstrados na alegria com que sempre chegava aos atendimentos, ele mesmo observava, uma vez que conhecia algumas das pessoas que mantiveram contato comigo, que os outros que haviam desistido estavam perdendo a oportunidade de aprender, e que ele, então, se desenvolveria mais.

É importante ressaltar que, desde o primeiro momento de encontro, sempre a LIBRAS foi usada como língua de instrução na comunicação e nas explicações, solicitações ou qualquer outra atividade, de forma que o sujeito sentia-se à vontade, e ao mesmo tempo viu-se obrigado a buscar a melhor forma para ser entendido pelo interlocutor, o que por si só exige progressivamente atividade reflexiva sobre sua língua.

A partir de então, deu-se início aos atendimentos propriamente ditos.

## 7.2 A INTERVENÇÃO – A IDEIA SENDO COLOCADA EM PRÁTICA

Cada encontro foi construído tomando como ponto de partida a criação de atividades, ou a apresentação dessas, de forma a possibilitar e suscitar, além do contato do sujeito com sua L1, ampliando e aprofundando esse contato, a busca por estratégias pessoais para a aprendizagem da língua-alvo, L2. Ou seja, as atividades sempre buscaram tornar o sujeito mais autônomo, descobrindo em si o caminho para chegar a compreender e usar a LP escrita como sua L2. Ou foi, ainda, estimulado a perceber que as estratégias para a aprendizagem são dele mesmo, que os caminhos são os que ele conseguir desenvolver para chegar a seus objetivos e que por mais que o entorno possa contribuir, ou que o outro, seja professor ou outro sujeito, possa propiciar-lhe situação de aprendizagem com estratégias consideradas adequadas, ele deverá apropriar-se à sua maneira, com suas possibilidades, tornando a língua-alvo o mais funcional possível dentro de suas condições e necessidades.

Assim, as atividades iniciais oferecidas objetivavam oferecer situações simples, de forma a incentivá-lo a vencer as etapas posteriores com níveis de complexidade crescente. Além disso, cada atendimento promoveu o subsequente, ou seja, com base nos resultados de um, já se estabeleciam as estratégias para o próximo, o que naturalmente o motivou em alguns momentos a repetir a mesma atividade em mais de um atendimento, ou ainda a voltar atrás quando necessário, sem que isso representasse insucesso ou regressão, apenas oportunizando ao sujeito mais tempo para refletir sobre suas aprendizagens e para buscar estratégias cada vez mais complexas de interação com sua L1 e com a língua-alvo.

Dessa forma, afirmo que uma das preocupações constantes foi evitar a frustração com o tipo de atividade oferecida, o que não significa que evitei colocá-lo em situação desafiadora. Ao contrário, todo o processo buscou desafiá-lo a superar o que apresentava como dificuldade: ler e escrever em LP. O que quero dizer é que evitar a frustração significa evitar atividades vazias e descontextualizadas, o que, aliás, o sujeito já havia experimentado anteriormente em sua vida escolar.

Para que seja possível compreender esse percurso, listei todos os atendimentos (APÊNDICE E) realizados com o sujeito, buscando oferecer visibilidade sobre o que foi trabalhado. Tais atendimentos foram listados com seus respectivos objetivos, materiais e forma de execução das atividades oferecidas, podendo ser analisados também no recorte de algumas anotações do Diário de Registro<sup>1</sup> (APÊNDICE F), desenvolvido após cada atendimento no decorrer do trabalho.

---

<sup>1</sup> No Apêndice F, apresento um recorte das anotações do Diário de Registro, pois a inclusão desse material completo acarretaria em um volume muito extenso de material.



O fruto desses atendimentos é o que será analisado neste capítulo, bem como seus significados para a aprendizagem da L2 do sujeito.

### 7.3 A ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES

Trabalhar com surdos exige saber sobre a LS, além de domínio e fluência na língua e conhecimentos sobre a forma de contato com o mundo que o surdo tem, sempre através da experiência visual, que difere da dos ouvintes por causa da audição, obviamente.

Dessa forma, é necessário compreender que essa língua gestual, visual, espacial e complexa exige do outro, quando ouvinte, uma ação extrema que vai além da atenção, exigindo capacidade de entendimento da mensagem que envolve não apenas os movimentos manuais, mas também os movimentos corporais, as expressões faciais, o ritmo impresso ao movimento, o local onde está sendo produzido, a direção do movimento, enfim, a língua em ação, ocorrendo com todas as suas riquezas e nuances e, ainda, sob uma perspectiva visoespacial.

Nesse sentido, aspectos que nos parecem simples como ouvintes (pois os gestos são assim considerados pelo senso comum) dentro do contexto da comunicação gestual, tornam-se densos, sendo que, nessa circunstância, temos a iniciativa de prestar atenção em cada sinal, detalhadamente, tentando “decifrar” sinal/sinal e buscando significá-los a partir da nossa base linguística, o que não difere do processo inicial de aprendizagem de qualquer língua estrangeira para qualquer pessoa, ouvinte ou surda.

O que ocorre nesse momento, então, é que o ouvinte, no início da aprendizagem da LS, perde grande parte do discurso, pois mantém-se atento a cada sinal numa tentativa de “traduzir” para compreender o que está sendo comunicado. O mesmo não ocorre quando faz uso de sua língua nativa, pois não se fixa no entendimento isolado das palavras ouvidas, mas sim no todo a partir do qual vai construindo o sentido.

Isso, como já mencionei acima, chama a atenção para o fato de que a LS, para os ouvintes, se caracteriza como uma LE e, portanto, funcionamos como aprendizes quando nos deparamos com ela enquanto não a dominamos. Com algumas exceções, não é comum

convivermos muito próximos aos surdos e dispostos ao diálogo na LS, o que dificulta ainda mais o domínio e o contato com esse sistema linguístico. Assim sendo, as pessoas ouvintes que desenvolvem fluência na LS, geralmente trabalham com surdos, têm um familiar surdo ou, de alguma maneira e por algum motivo, se viram envolvidos na comunidade surda. Porém, é fato que a LIBRAS fascina a todos que assistem a um diálogo entre surdos e a todos que mantêm algum contato com ela. É o mistério de comunicar sem usar a fala, de comunicar no silêncio. “Como é que pode?” Assim se perguntam as pessoas no dia a dia. A curiosidade ajuda, pois desperta o desejo de conhecer e, talvez, através dessa motivação, mais e mais pessoas irão se aproximando dos surdos, das comunidades surdas e da LS, tornando-a parte da nossa rotina como ouvintes, mas também por vivermos em uma sociedade diversificada.

Essa introdução contextualiza, para os ouvintes, as mesmas dificuldades enfrentadas pelos surdos no momento em que mantêm contato com a LP, com o agravante de que esses nem sempre podem contar com uma língua anterior que a sustente, em virtude de que muitos surdos ainda mantêm atrasos importantes de linguagem, vindo a estabelecer contato com a comunidade surda e com a língua geralmente na adolescência. Isso já foi bastante comentado ao longo de todo esse trabalho.

Nesse processo de contato com a segunda língua (L2), muitas situações ocorrem com o sujeito na tentativa de familiarizar-se com a nova língua, buscando torná-la natural, torná-la próxima ou, ainda, na tentativa de desestrangeirizá-la, podendo então usá-la de forma menos densa e complexa para si.

No decorrer deste trabalho de pesquisa, a geração dos dados, compartilhada com essa pessoa adulta surda por alguns meses, período esse que também pode ser lido como 13 meses, 52 semanas, ou 52 horas, sendo necessário considerar todas as faltas, o que resulta então em 29 horas de trabalho, foram insuficientes para torná-lo usuário proficiente da LP em modalidade escrita, assim como para tornar-me fluente em LS. Como já expliquei anteriormente, utilizei esse recurso para a pesquisa, mas é importante lembrar que sei LIBRAS e me comunico bem com os surdos, muito melhor com as crianças surdas, mas não sou fluente. Assim, nessas 29 horas destinadas à coleta dos dados, busquei entender os processos pelo qual o sujeito passou para aproximar-se mais da LP escrita, a partir dos instrumentos que lhe proporcionei e de tantos outros que ele mesmo dispunha para tal, como sujeito linguístico que é.

Nessa exposição e análise, criei algumas categorias que facilitaram a ordenação dos fatos para tentar contribuir teoricamente com os estudos sobre educação de surdos.

### 7.3.1 Categorias de Análise

As categorias servem como um roteiro, como um instrumento para o pesquisador num trabalho de caráter qualitativo para aproximar-se dos dados, lê-los e analisá-los profundamente, tomando-os de forma bastante próxima e deleitando-se no prazer constante da descoberta dos achados, frutos de seu empenho e trabalho. A possibilidade concedida por este tipo de pesquisa e análise concede autonomia ao pesquisador, mas, mais que isso, oportuniza a possibilidade de expressar seu pensamento, suas ideias, suas crenças, conferindo autoconfiança para ele mesmo construir, a partir de sua experiência de pesquisa, uma própria base teórica. Isso significa muito quando se pensa que, tomando uma linha de análise positivista o pesquisador fica preso a normas, pouco livre para criar e extrapolar o próprio planejamento inicial, além de preocupar-se apenas com o produto e não com o processo.

Assim, a partir daqui, me sinto capaz de criar, sobre os dados, os caminhos para responder às minhas perguntas e inquietações iniciais.

Penso que os dados apresentam diferentes possibilidades de interpretação e análise e que, certamente, muitos detalhes podem ter passado despercebidos, ou mesmo terem sido desconsiderados em prol de outros. Aqui proponho um percurso, uma análise, de forma a atender, como já falei, aos objetivos estabelecidos desde o princípio.

As categorias de análise, explicadas em detalhes a partir do próximo item, são:

- ◆ Insumos fornecidos
- ◆ Produção
- ◆ Estratégias metalinguísticas
  - estratégias metalinguísticas de tipo 1 (LS → LS);
  - estratégias metalinguísticas de tipo 2 (LS → L1);
  - estratégias metalinguísticas de tipo 3 (LS → LP);
  - estratégias metalinguísticas de tipo 4 (LP → L2).
- ◆ Interação

- ◆ Atitude de valoração e reconhecimento da L1 e da relação da L1 e L2

#### 7.4 AS ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS VISTAS ATRAVÉS DAS CATEGORIAS

A partir daqui, tomando como base cada categoria, busco, nas transcrições dos atendimentos ocorridos de julho de 2007 a agosto de 2008, exemplos que demonstram momentos em que as situações expressas através das categorias aparecem. Cada exemplo, então, é colocado aqui de forma a ilustrar e prestar-se à análise e interpretação dos fatos que levaram à construção da aproximação na aprendizagem da LP através das estratégias metalinguísticas em LS. Nesses exemplos, aparecem: minhas manifestações em LS, ou explicando algo ou como interlocutora, sendo representada pela letra **P**, enquanto Edvan, sujeito da pesquisa, está representado pela letra **E**. A monitora, estudante do curso de Fonoaudiologia da UFBA, está representada pela letra **M**. Ressalto, conforme já mencionado no Capítulo 6, que, nas transcrições, usei o “Sistema de notação em palavras”. (FELIPE, 2007)

Então, passo agora a analisar os acontecimentos transcorridos na investigação através da análise interpretativa das categorias: insumos fornecidos, produção, estratégias metalinguísticas, interação e atitude de valoração e reconhecimento da L1, e a relação da L1 e L2.

Na análise de todo o material transcrito, observo uma variedade enorme de situações importantes, interessantes, significativas, porém é praticamente impossível analisar todas, pois resultaria em um trabalho muito extenso e volumoso. Por isso, tive que colocar algumas, selecionadas por sua relevância e por serem exemplificadoras das categorias de análise. Outro fato a ser considerado nessa análise é que muitas (ou provavelmente todas) situações demonstram ou exemplificam não apenas uma categoria, mas geralmente é possível constatar a presença do insumo, da resposta (produção), da estratégia metalinguística, da interação e do movimento de aproximação à L1 e L2, ou seja, posso verificar todas as categorias selecionadas em cada fragmento da coleta de dados, o que para mim é bastante importante,

visto que demonstra a riqueza de situação interativa de ensino-aprendizagem estabelecida, bem como a validade do proposto.

De qualquer forma, tentei ser o mais didática possível, separando as situações, obedecendo as categorias elencadas. Além disso, não apresentei os fragmentos de forma progressiva de evolução, apesar de acreditar que isso pode ser observado, mas apenas as coloquei em acordo com cada categoria, em sequência cronológica.

#### **7.4.1 Insumos fornecidos**

Quando a categoria insumo foi estabelecida, minha intenção foi apresentar o tipo de informação oferecida e a significância do que foi apresentado ao sujeito com quem trabalhei.

Assim, por insumo entendo todo o oferecimento de atividade, de reflexão, questionamento que possam suscitar no sujeito reação, nesse caso, preferencialmente, reação linguística e de posicionamento do sujeito frente a sua linguagem, a linguagem do outro e a nova linguagem que se lhe apresenta – língua-alvo.

Insumo é o que é oferecido de significativo, pressupondo que é relevante. Nesse sentido, compreendo que os insumos oferecidos servem como “gatilho” para a reflexão e aprendizagem da língua-alvo.

As atividades oferecidas como insumo, antes de tudo, dizem respeito a situações bastante próximas (a partir do conhecido) ao sujeito e que possam refletir ou estar em conformidade com seu desenvolvimento e necessidades. Por isso, ver o insumo como “gatilho” é relevante, uma vez que é o disparador da ação de ensinar/aprender, ao mesmo tempo em que é a própria atividade para alcançar esse fim.

Quando se pensa no tipo de atividades a serem oferecidas a um adulto surdo que ainda não domina a escrita da LP, deve-se pensar em todos os aspectos que estão envolvidos, como: nível de desenvolvimento do sistema linguístico, proximidade com o sistema alvo, experiências e preferências, além do envolvimento cultural do sujeito com a língua-alvo. Por isso, considerar um insumo produtivo é ter em conta tais aspectos de forma a que alcancem o

aprendiz e promovam um verdadeiro diálogo entre as línguas, entre os sujeitos envolvidos na ação de ensino-aprendizagem e, finalmente, entre as culturas. Outro aspecto a ser considerado é a organização de tais insumos a partir do olhar sobre o sentido mais que sobre a estrutura da língua. Isso em função da significância, tomando como ponto de partida a interação e não o ensino de língua a partir de concepções rígidas e estáticas.

Além disso, o entendimento que se tem nesse trabalho é que os insumos não são apenas oferecidos pelo terapeuta/professor, mas também criados pelo próprio sujeito na interação e, mais ainda, originados nesse processo constante de relação que se estabelece na díade ensino-aprendizagem. Ou seja, insumos são também oportunidades criadas na situação dialógica entre os elementos em contato: sujeito/pesquisador; sujeito/pesquisador/atividades com vistas a oportunizar a ocorrência de diferentes circunstâncias que promovam e levem à análise da língua-alvo e à realização ou obtenção da aprendizagem. Por isso, mais que as atividades oferecidas e que eliciam as situações comunicativas em que o novo sistema linguístico está em foco, a própria interação transforma-se em insumo importante para alcançar esse fim.

Portanto, as atividades oferecidas constituem o insumo, assim como as formas de questionamento do próprio sujeito ou do pesquisador sobre as ocorrências encontradas, se certas ou erradas, qual é o melhor caminho para alcançar os objetivos, além dos momentos em que ocorrem a demonstração das atividades e as reflexões nas suas mais variadas possibilidades, etc.

Obviamente que a entrada da informação variou em dependência do tipo de atividade proposta e da dificuldade que o sujeito apresentou para realizá-la. Às vezes, apenas explicando através da LS foi suficiente, outras, explicava em LS e ainda tinha que demonstrar como fazer, especialmente quando se tratava de atividades envolvendo a LP. No caso de atividades com desenhos ou sinais, a explicação por si só promovia a resposta esperada, o que já demonstra a importância do domínio da L1 para a aprendizagem da L2.

Tais considerações são fundamentais ao analisarmos a função da língua de sinais no processo de aquisição da escrita pelos surdos. A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permitem sua relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras. (FERNANDES, 1999, p. 66)

Na execução de todo o trabalho, houve uma variabilidade na apresentação dos insumos. Houve oferecimento de atividades com desenhos de objetos, alimentos, animais, situações

concretas, uso de alfabeto datilológico disponibilizado em cartões individuais, criados através da Fonte do Word LIBRAS 2002, cartões individuais com as letras do alfabeto, cartões individuais com as configurações de mão, cartões com palavras em LP, cartões com frases em LP, pequenos textos de revista, logomarcas de diferentes produtos comerciais e desenhos representativos da LS, entre outros. Cada um desses prestando-se para diferentes estímulos e propósitos.

Uma das formas de oferecimento de atividade foi através dos desenhos representativos da LS, o que despertou bastante interesse em E., por demonstrar não saber que poderia representar o sinal, que a ideia expressa no sinal poderia ser grafada ou que poderia compreender tal ideia ao receber um desenho e realizar o sinal. Assim, é possível compreender que, a princípio, o sujeito não conhecia suas possibilidades linguísticas, mesmo utilizando uma língua rica, completa e complexa para se expressar. Porém, com a disponibilização de situações de reflexão, não apenas esse sujeito se descobre, mas descobre também as possibilidades que tem, literalmente, em suas mãos.

Com essa observação, entendo que o sujeito com quem trabalhei nesse período se surpreendeu por perceber sua língua de uma forma diferente do que percebia até então, desde os encontros de avaliação. Além disso, a possibilidade de representação da ideia expressa em LS através de um desenho ou, por outro lado, a possibilidade de identificar tais significados através desses, foi mobilizando-o de forma a ver a língua como tal, conferindo-lhe status de importância a partir dessas descobertas. Isso pode ser ilustrado com o exemplo do momento inicial, quando realizei a avaliação diagnóstica de Edvan, em que contou um fato em LS e depois recebeu a transcrição desse fato, surpreendendo-se com a quantidade de informação e, mais ainda, com a precisão do conteúdo presente tal qual havia relatado. Também é possível perceber essa pouca relevância conferida para a língua de sinais quando eu faço uso da mesma de forma errônea, pois ele ainda não consegue chamar minha atenção para tal fato, sendo necessário, por diversas vezes, solicitar-lhe esse posicionamento. Ainda nesse sentido, quando usa uma expressão em LS que eu não entendo, imediatamente desiste de explicar-me de outra forma, com outros recursos, como se fosse pouco importante fazer-se entender ou como se não soubesse como realizá-lo de forma mais eficiente.

Inicialmente, os insumos oferecidos partiram de uma diferenciação entre desenhos, letras, palavras em LP, textos em LP, LS, alfabeto datilológico, buscando, dessa forma, iniciar a diferenciação entre as línguas e suscitar a análise do próprio sujeito para as línguas que

estão ao seu redor. O que pode ser comprovado no atendimento nº 5, no qual ofereço diferentes formas, como as citadas acima, e peço a Edvan que separe apenas os desenhos.

*(Início do atendimento em que E. segura um cartão contendo data e ordem do atendimento e, em seguida, iniciamos um diálogo introdutório sobre qualquer tema livre.)*  
 E: BO@ TARDE *(realiza seu sinal)* NOME E-D-V-A-N *(datilologia)* HOJE DIA QUINTA-FEIRA REUNIÃO COMO <sub>1</sub>ENSINAR<sub>3</sub> Bo@ HOJE SETEMBRO 2007  
 P: HOJE SEPARAR FIGURA NÃO-PODER LETRA PALAVRA NADA SÓ FIGURA  
*(As figuras estavam misturadas com as palavras e letras, e E. começou a procurar apenas o solicitado.)*  
 P: SEPARAR FIGURA CERT@interrogativa OK  
 E: OK  
 E: SANDUÍCHE – *(Olhando a figura e sinalizando para P).*  
 P: PARECER  
 E: CHUVA  
 P: QUAL FIGURAinterrogativa  
*(Edvan começou a colocar as figuras perto de P, que faz sinal de afirmação para E. de que ele estava realmente selecionando as figuras.)*  
 E: NÃO-TER MAIS FIGURA

Também pode ser observado, nesse mesmo atendimento, outra situação em que solicito a escrita em LP referente a uma das gravuras apresentadas nesse exemplo, e frente à negativa para realizar a ação. Aí, assumo postura de incentivo e apoio para que, mesmo sendo difícil ou não sabendo como realizar, disponha-se para isso.

*(P. indica outro desenho e sinaliza)* FILH@ NOME PORTUGUÊS ESCREVER  
*(E. faz expressão de quem não sabe)*  
 P: LEMBRAR NÃOinterrogativa ESFORÇAR ESFORÇAR ESCREVER  
 E: ESFORÇAR  
 P: CORAGEM EU <sub>1</sub>AJUDAR<sub>2</sub> VOCÊ

Esse tipo de incentivo é importante por demonstrar ao sujeito que, mesmo sem ter certeza sobre a escrita pretendida, é necessário tentar, e também que pode contar com apoio do outro, nesse caso, a mediadora, para aprimorar seus conhecimentos em LP. Com o passar do processo, é possível perceber que esse momento inicial foi crucial para, de certa forma, suscitar motivação e autonomia de Edvan no contato com a LP.

Outro fato a ser considerado quando se pensa na conscientização do sujeito sobre a diferenciação entre sua L1 e a língua-alvo é demarcar que não são iguais, sendo necessário estimulá-lo a perceber isso, uma vez, que espontaneamente, até esse momento, não conseguia perceber sua língua como tal, nem que há correlação entre a LS e a LP, ou que não necessariamente uma palavra corresponde a um sinal e vice-versa. Esse insumo é possível ser verificado no atendimento nº 6, que está apresentado a seguir:



*(Atividade de identificação e diferenciação entre LS e LP.)*

P: BO@ PROCURAR AQUI *(indicando o local na mesa)* JUNTAR LINGUA-DE-SINAIS O-QUEinterrogativa *(Solicitando que E. procurasse o sinal em LIBRAS e juntasse ao seu correspondente em LP. Porém, antes disso, P questionou se ele sabia em que língua aquelas palavras anteriormente trabalhadas estavam escritas.)*

P: ESTE *(indicando um cartão)* O QUEinterrogativa *(questionando novamente)*

P: TUDO *(indicando para determinado espaço sobre a mesa em que havia diversos cartões)* PALAVRA PORTUGUÊS LEMBRARinterrogativa *(E. fez expressão de que tinha compreendido)*

P: LEMBRAR<sub>1</sub>EXPLICAR<sub>2</sub> AQUI *(indicando espaço)* PORTUGUÊS AQUI *(indicando espaço)* LÍNGUA-DE-SINAIS

E: LÍNGUA-DE-SINAISinterrogativa

P: CERT@ ENTENDERinterrogativa

E: ENTENDER

P: JUNTAR

E: MAÇÃ JUNTARinterrogativa

E: JUNTAR MAÇÃ AQUI *(indicando espaço sobre a mesa)*

P: JUNTAR

P: LEGAL

Quando o sujeito pergunta “LÍNGUA-DE-SINAIS”, está querendo confirmação para seu entendimento, uma vez que até então não fazia diferença entre essas modalidades linguísticas, Isso é fundamental para que se torne fluente em sua L1, dominando-a como usuário competente de forma a, a partir desse domínio, ser capaz de identificar como as línguas se estruturam e em que contrastam.

Quando se fala em dominar uma língua, é possível falar também em ser capaz de falar sobre ela, esmiuçando seus detalhes e falando sobre ela, refletindo inclusive sobre seus constituintes, além das possibilidades de usá-la de forma fluente. No caso desse momento que apresento a seguir, o sujeito ainda não tem esse domínio, por isso a intervenção do outro se mostra extremamente importante para alcançar esse entendimento. Peixoto (2006, p. 227) faz análise semelhante quando afirma:

Conforme sugere Góes (1999) mesmo em surdos adultos já alfabetizados não parece existir compreensão de que escrita e LS não são apenas modalidades diferentes. Essa é uma compreensão metalingüística, que certamente não se dá espontaneamente, mas na medida em que a escola orienta suas práticas pedagógicas para promover sua compreensão.

O fato recortado a seguir ocorreu também no atendimento nº 6 e, nesse caso, é possível observar a oferta de análise da escrita em LP, na verdade ainda não com esse interesse específico, mas de forma a que o sujeito pudesse refletir sobre sua produção, o que também remete à categoria 2, Produção, não a antecipando, porém demonstrando que os acontecimentos não são isolados, mas fazem parte de um todo que é o processo de desenvolvimento de um sujeito linguístico. Nesse exemplo, observa-se:

[...]  
 E: (*digitaliza*) B-I-S-C-O-I-T-O  
 P: CERT@ PALAVRA GRANDE  
 E: PEQUEN@ (*negativa realizada com movimento da cabeça*) TOD@ CERT@  
 P: CERT@ QUAL LETRAinterrogativa (*mostra as duas palavras escritas e sinaliza*) NÃO-TER UM LETRA  
 QUALinterrogativa  
 E: (*começa a digitalizar novamente*) B-I-S (*porém parece não entender quando P. pergunta qual letra está faltando na palavra escrita*)  
 P: (*digitaliza*) B (*e indica as letras das duas palavras escritas no papel e faz sinal*) CERT@  
 P: (*digitaliza*) I (*e indica as letras das duas palavras escritas no papel e faz sinal*) CERT@  
 P: (*digitaliza*) S (*e indica as letras das duas palavras escritas no papel e faz sinal*) CERT@  
 P: (*sinaliza*) LETRA (*e indica a comparação e sinaliza*) CERT@ (*e indica duas letras e sinaliza*) LETRA O  
 IGUAL (*comparando duas letras escritas e sinaliza*) IGUAL CERT@ (*compara as duas palavras escritas e sinaliza*) NÃO-TER LETRA I FALTAR  
 E: (*indica a palavra escrita por ele e sinaliza*) ERRAD@  
 P: (*volta para as duas palavras escritas e sinaliza*) QUAL FALTAR LETRA I FALTARinterrogativa  
 E: (*digitaliza a letra*) T  
 P: T CERT@  
 P: (*digitaliza*) O (*e indicando as letras das duas palavras escritas no papel e sinaliza*) CERT@  
 P: QUAL LETRA FALTARinterrogativa  
 P: I SÓ FALTAR LETRA I  
 P: (*mostra entre as duas palavras escritas sinalizando*) NÃO-TER I  
 P: (*sinaliza*) ESQUECER (*significando que ele tinha esquecido de colocar a letra*) I  
 P: LETRA I NÃO-TER ESQUECER FALTAR ENTENDERinterrogativa

Como o processo de estímulo se iniciava, percebi duas questões nesse exemplo acima, primeiro, o desconhecimento do conceito de letra em LP, uma vez que em LS não há letra e, como segundo aspecto, o uso da datilologia, que na LS é uma forma de representar gestualmente palavras que não possuem sinal ainda ou nomes próprios. Também é usada a datilologia em LS, como um empréstimo tomado da LP, o que não significa que é fiel à escrita da palavra, já que seu objetivo não é “escrever” a palavra através de configurações das mãos, gestos, mas sim representá-la manualmente. A partir dessas reflexões, é possível perceber que o sujeito não conseguia notar a ausência de uma letra na sua escrita da palavra solicitada e mesmo com o estímulo de comparar letra-por-letra, não conseguia chegar até essa resposta. Na medida em que foi se apropriando desses conceitos, sua relação se modificou com a LS e com a LP, embora o suporte na datilologia se mantenha. Porém é levado a refletir sobre a datilologia relacionando-a à LS e não à LP.

Ainda no atendimento nº 6, outro fato relevante que aponta para a importância do insumo oferecido é o que está no exemplo a seguir:

*(P escolhe outro desenho de sinal e oferece a E.)*

E: PÃO

P: PÃO

E: *(escreve e, mostrando a P., sinaliza)* CERT@interrogativa

E: PÃO CERT@interrogativa

P: LER *(indicando que fará a leitura do que foi escrito por E.)*

P: PALAVRA PORTUGUÊS VOCÊ ESCREVER ENTENDERinterrogativa

E: ENTENDER

P: VOCÊ ESCREVER MÃO *(indicando a sua mão)*

*(E. repete o gesto feito por P., confirmando a informação.)*

P: PARECER PÃO

P: LETRA COMEÇAR DIFERENTE PÃO COMEÇAR LETRA P

E: P-A *(fica pensando e faz expressão de compreensão e digitaliza)* P-A-O OUTRA-VEZ CERT@

*(P. indica o papel onde ele tinha escrito e indica a sua mão.)*

E: ESQUECER DESCULPAR MÃO DESCULPAR *(E. repete esse sinal diversas vezes)*

P: LEGAL CALMA

E: P-A-O

*(E. escreve corretamente a palavra) P: (sinaliza)* CERT@

E: ESQUECER LEMBRAR

P: IMPORTANTE PORTUGUÊS DOIS PALAVRA DIFERENTE SIGNIFICADO DIFERENTE MÃO

OUTR@ PÃO COMER EU PODER MÃO COMERinterrogativa

E: NÃO PÃO PODER

P: SIGNIFICADO DIFERENTE

P: DIFERENTE UM@ LETRA COMEÇAR DIFERENTE

P:UM@ LETRA COMEÇAR M UM@ LETRA COMEÇAR P DIFERENTE SIGNIFICADO

E: SIGNIFICADO

P: PALAVRA PARECER IGUAL *(indica as duas palavras escritas “pão” e “mão” e sinaliza)* A IGUAL *(indicando as duas letras A das duas palavras e sinaliza)* O IGUAL *(indicando as duas letras O das duas palavras)*

*(OBS: Enquanto P. sinaliza, E. copia os sinais, reforçando o que está sendo sinalizando.)*

Nesse fragmento é possível perceber que significar a escrita construída pelo sentido conferido dentro de um contexto faz com que o sujeito perceba que, mudando uma letra, o significado prestado à palavra também se altera. Além disso, essa ação promove a reflexão sobre sua própria produção em LP, chamando a atenção para os sentidos resultantes. A intervenção, então, paira sobre a contextualização da escrita e não à mera substituição de uma letra por outra, colaborando de forma mais eficiente para a interiorização da língua.

Esse tipo de situação ocorreu diversas vezes, possibilitando que sua produção fosse insumo bastante eficiente para trabalhar seu conhecimento de LP. Também é possível perceber essa característica em atividades nas quais o insumo caracterizou-se pelo oferecimento das CM, um dos parâmetros da LS, para ser analisado em confronto com os sinais. Um exemplo dessa situação ocorreu no atendimento nº 7, que está apresentado a seguir.

P: VOCÊ LEMBRAR ÚLTIMA REUNIÃOinterrogativa  
 E: REUNIÃO LEMBRAR PASSADO  
 P: LEMBRAR TER PASSADO DESENHO PALAVRA TER SINAL DESENHO LEMBRAR HOJE VOCÊ TRABALHAR DESENHO SINAL SEPARAR EU<sub>1</sub>EXPLICAR<sub>2</sub>  
 (P. pega um postal com configurações de mão e apresenta a E., e pergunta) CONHECERinterrogativa  
 E: CONHECER NÃO  
 P: COMO MÃO PODER SINALinterrogativa (indicando as duas mãos)  
 P: EXEMPLO SINAL DESCULPAR (indica com a CM mão em Y e procura no postal a configuração de mão correspondente e E. encontra.)  
 P: DESCULPAR OUTR@ APRENDER  
 (E. repete o sinal)  
 P: MÃO COMEÇAR (procura a CM correspondente. Os dois encontram.)  
 P: OUTR@ SINAL SÁBADO OU LARANJA  
 (E. repete)  
 (P. reforça o sinal e pede para E. procurar a CM.)  
 E: (localiza e sinaliza) IGUAL APRENDER (indica a CM)  
 P: OLHAR APRENDER  
 E: PARECER SÁBADO APRENDER IGUAL  
 P: LUGAR (indica a testa) APRENDER OU SÁBADO (e indica a boca) DIFERENTE  
 P: AMOR  
 E: (sinaliza) AMOR  
 P: AMOR LUGAR DIFERENTE (indica a mão e indica a testa, boca ou lado esquerdo do peito) IGUAL interrogativa (indicando os lugares para os sinais de: aprender, sábado e amor)  
 P: ENTENDER  
 P: (indica o postal, mostra diversas CM e sinaliza) DIFERENTE (repetidas vezes)  
 E.: ENTENDER SINAL  
 P: PODER COMEÇAR SINAL EXEMPLO (indica o desenho do sinal) SUMIR (e pergunta a E.) QUAL MÃO interrogativa (para que ele procure a CM no postal.)

Esta situação aqui representada demonstra um primeiro momento em que a LS é analisada a partir de um de seus parâmetros, a CM, possibilidade que, até então, não era do conhecimento do sujeito da investigação. Tal estímulo provocou uma atitude de análise também do parâmetro PA, demonstrando que, apesar de os sinais evocados iniciarem a partir da mesma CM, se produzidos em locais diferentes, apresentam significados diferentes também. Esse insumo, baseado no estímulo a uma atividade metalinguística na própria L1, do sujeito, fomentando a consciência fonológica da LS, através da análise comparativa dos diferentes sinais, faz com que ele veja sua língua e a analise, surgindo então diferentes possibilidades, como evocar sinais a partir de uma determinada CM, separar sinais já previamente selecionados a partir da CM, identificar sinais que tenham mesma CM, mas M diferente, e assim sucessivamente.

Esse tipo de análise ocorre também com ouvintes sobre sua língua oral e, muitas vezes, sem necessitar de um estímulo específico para que ocorra, porém a escola e o processo educacional também promovem essa análise de forma às crianças serem capazes de refletir sobre a língua que usam e, a partir disso, manipulá-la. Se a análise da língua não contribui diretamente na aprendizagem da linguagem escrita, contribui para as reflexões da criança frente a essa nova forma de expressão linguística. O mesmo pode ocorrer com o surdo, tanto

no que diz respeito à análise e reflexão da LS, quanto da LP. O exemplo abaixo, ainda no atendimento nº 7, mostra insumo oferecido através dos desenhos representativos de sinais, de forma a evocar palavras em LP e a posterior escrita dessas, já conhecidas e trabalhadas anteriormente, buscando as que se iniciem com a mesma letra, desde o oferecimento. Ressalto que nesse insumo a palavra foi evocada a partir do léxico em LP já conhecido pelo sujeito, pois a evocação das palavras se deu pelos desenhos dos sinais, partindo do próprio sujeito da pesquisa essa busca a partir do solicitado por mim.

P: SINAL VOCÊ PROCURAR ENCONTRAR SINAL COMEÇAR MÃO IGUAL AGORA PROCURAR PALAVRA PORTUGUÊS COMEÇAR LETRA IGUAL  
 E: IGUAL LETRA  
 P: EXEMPLO PALAVRA PROFESSOR@ PALAVRA PORTUGUÊS P-R-O-F-E-S-S-O-R-A  
 E: PROFESSOR@  
 P: COMEÇAR LETRA IGUAL FOTO (*P. faz um sinal equivocado*)  
 P: DESCULPAR ERRAR  
 P: PAT@ P-A-T-O  
 (*E. repete o sinal*)  
 E: IGUAL PAPEL PAT@  
 (*P. apresenta dois desenhos de sinal e pergunta*) PALAVRA QUALinterrogativa  
 E: MARÇO  
 P: COMEÇAR LETRA QUALinterrogativa  
 E: M  
 E: COMBINAR IGUAL JUNTO (*referindo-se aos dois desenhos de sinal apresentados*)  
 P: PALAVRA DIFERENTE MÊS MAIO (*indicando um desenho*) MÊS MARÇO DIFERENTE COMEÇAR SÓ LETRA IGUAL  
 P: OUTR@ COMEÇAR PALAVRA COMEÇAR OUTR@ M QUALinterrogativa  
 (*E. procura entre os desenhos e sinaliza*) COMBINAR (*aponta para um desenho*)  
 (*P. coloca o desenho do sinal de maio, sinal de março e o sinal apresentado por E. juntos.*)  
 P: O-QUEinterrogativa  
 E: COMBINAR COMEÇAR M  
 E: DIFERENTE COMBINAR DIFERENTE M M-U-L-H  
 P: PRIMEIR@ LETRA IGUAL  
 (*P. anota a palavra no papel*)  
 E: COMBINAR M COMBINAR  
 P: (*pergunta*) O-QUEinterrogativa (*indicando as palavras agrupadas a partir da letra inicial*)  
 E: JUNTO IGUAL M M M JUNTO IGUAL

É importante salientar que tais atividades obviamente não se prestam para ensinar português especificamente. Contudo, servem para despertar a análise da língua para que tenha algum sentido no momento em que a criança se depara com LP.

Num movimento de incentivo à leitura em LP, o insumo oferecido nesse caso constituiu-se em chamar atenção do sujeito para ler uma sentença, buscando elementos já conhecidos, para, a partir deles, construir o contexto, assim como segue no fragmento de oferecimento de insumo ocorrido no atendimento nº 11:

P: EU ESCREVER FRASE (*aponta para as palavras anteriormente trabalhadas e depois aponta para as frases, mostrando que as primeiras estavam incluídas nestas últimas*) EXEMPLO (*mostra uma das frases para E.*)  
P: VOCÊ CONHECER PALAVRAinterrogativa  
E: (*observa a frase e sinaliza*) SÁBADO  
P: CERT@ VOCÊ ESCREVER  
P: CERT@ TOD@ FRASE TER PALAVRA (*e aponta para as palavras anteriormente trabalhadas*)  
P: FRASE O-QUE ESCREVER O-QUE VERinterrogativa (*questionando o conteúdo da frase*)  
E: CONHECER NÃO  
P: CONHECER NÃO EU ESCREVER FRASE PORTUGUÊS TER PALAVRA VOCÊ CONHECER SABER  
P: AQUI FRASE TER MUIT@ FRUTA EU ESCOLHER LARANJA ENTENDERinterrogativa  
E: LARANJA ESCOLHER  
P: EU GOSTAR LARANJA ENTENDERinterrogativa (*como E. não conseguiu ler, P explicou a frase*)  
P: OUTRA (*e mostra outra frase para E.*)

É possível perceber que há uma grande resistência da parte dos surdos para a leitura em LP, especialmente os adultos que já tiveram uma larga experiência educacional baseada em práticas que relacionam a leitura e escrita à língua oral. Isso significa dizer que, normalmente, nesses casos, há uma maior preocupação com a “forma” do lido (articulação) mais do que com o sentido ou com o conteúdo expresso pela escrita em LP. Isso se caracteriza pela necessidade de “ler” todas as palavras ou sinalizá-las, o que não contribui para compreensão, mas, ao contrário, dificulta ainda mais. Ou seja, depois de completa a ação da leitura, o sujeito não sabe dizer o que leu. No caso aqui apresentado não é diferente, ou até me atrevo a dizer que esse é bastante característico, pois, do início ao fim da coleta de dados, foi necessário chamar a atenção do sujeito para a tentativa de ler contextualmente e não buscar sinalizar palavra-por-palavra (o que é entendido pelo sujeito como ler em LP). Observo que o desconhecimento da LP provoca um afastamento do sujeito do objeto de leitura, ou melhor, uma reação negativa e de rechaço à aproximação para o desenvolvimento de ações que promovam o uso funcional da escrita. Esses sujeitos aceitam apenas ler o que “dominam”, ou melhor, “lêem”<sup>2</sup> quando conhecem todas as palavras que compõem o texto.

Portanto, o processo de chegar até a compreensão da escrita da LP não é simples para o surdo. Depende, em primeiro lugar, de que tenha domínio de sua L1 e da língua-alvo e também que consiga construir os sentidos nela, ou seja, que seja capaz de contextualizar a língua. Por isso, o incentivo a que busque pontos de referência no texto para tentar construir os sentidos implica em estimulá-lo a que leia a língua-alvo contextualmente, e não palavra por palavra, como geralmente faz. Assim, poderá tornar-se mais competente e motivado sobre suas possibilidades de efetuar leitura nessa segunda língua. Exemplo disso ocorreu diversas vezes, uma delas está no fragmento do atendimento nº 23:

<sup>2</sup> Esclareço que a palavra “lêem” está entre aspas para chamar atenção para dois processos opostos/contíguos: a ação do sujeito de decodificar a escrita ao que chamam de leitura, e a não compreensão do “lido”. Ou seja, dessa forma, não ocorre leitura, uma vez que não alcançam os sentidos expressos no texto, o que, então, não é funcional para o sujeito surdo.

E: (*E. estava lendo a outra frase*) EU GOSTAR PROFESS@Rinterrogativa (*questiona dirigindo-se a P como para confirmar sua leitura e entendimento*)  
 P: LEMBRAR NÃO-PODER LER PALAVRA PALAVRA PALAVRA  
 P: VOCÊ PRECISAR OLHAR LER TUDO FRASE O-QUE CONHECER ENTENDER O-QUEinterrogativa  
 E: CONHECER NÃO  
 P: OUTRA

Nesse exemplo, é possível observar que chamo a atenção de Edvan para seu movimento de ler e sinalizar cada palavra como se os sentidos pudessem ser traduzidos linearmente: para cada palavra, um sinal, já que é por sua L1 que estabelece sentido. A leitura realizada dessa forma implica no não acesso à compreensão pretendida, ou seja, na realidade, não acontece leitura, e sim uma tradução de uma língua para outra, que não é compreensível do ponto de vista interpretativo das línguas. Essa estratégia de leitura foi frequentemente usada pelo sujeito, do início ao final do processo, refletindo mais do que uma estratégia pessoal, mas o resultado de uma prática pedagógica baseada num entendimento de que ler é falar, ou melhor, de que ler é decifrar e transformar em fala o lido, ao invés de estimular a leitura contextual, como fonte de informação e compreensão linguística. Ou seja, nessa situação, mais que o insumo, é possível verificar a presença de estratégia do sujeito. O que considero como insumo, nesse caso, é o estímulo à busca pela compreensão sobre a língua-alvo, promovendo, através disso, a análise e reflexão metalinguística.

Apesar de esta investigação tratar-se de um caso, um sujeito em estudo, pode-se observar que uma grande parcela de surdos mantém essa característica de estratégia de leitura, como consequência das práticas pedagógicas a que foi submetida. Vale uma ressalva aqui, pois, falando no passado – foi submetida – estou dizendo que atualmente a educação de surdos não é mais dessa forma, ou melhor, que a escola em que os surdos estudam já não mais utiliza uma pedagogia de ensino de LP baseada no ensino de LM, assim como realiza (e é correto) com os alunos ouvintes. Isso, infelizmente, não condiz com a realidade, com exceção das escolas de surdos (consideradas pelo Sistema Educacional Brasileiro como escolas especiais) que, além de terem a LS como língua de instrução, adequam suas práticas e estratégias às necessidades dos alunos surdos. Contudo, grande parte das crianças, jovens e adultos surdos, geralmente, frequenta o ensino regular, em sistema de inclusão escolar, em que os professores, além de não saberem a LS (e seria minimamente necessário que dominassem essa língua), também não conhecem as peculiaridades do ensino para esse aluno. Como se ainda fosse pouco, os professores da escola regular têm também alunos ouvintes que têm outra forma de aprender e outras tantas solicitações, o que significa que, geralmente, não

há uma atenção específica ao surdo na sala de aula. Mesmo que se conte com as salas de apoio, com pessoas preparadas para trabalhar em reforço educacional com surdos, elas não dão conta da demanda de cada aluno surdo existente nas salas de aula ou de cada disciplina curricular, de acordo com a necessidade individual dos alunos. Enfim, na realidade do Estado da Bahia, ainda temos número insuficiente de escolas públicas específicas para surdos. E a tendência ainda é de diminuir esse número em vista das políticas públicas vigentes. Porém, apesar de ser pertinente, esse tema não será discutido neste trabalho.

As observações quanto à leitura dos surdos são também apresentadas por Faria (2006, p. 262), que relata as características de leitura nos surdos:

A naturalidade com que muitos surdos traduzem palavra por palavra da LP para a LSB<sup>3</sup> pode ser explicada como resultado da prática de interpretação estanque e descontextualizada a qual foram e têm sido submetidos nos métodos de comunicação total que preconizam o português sinalizado como técnica importante para o acesso à língua-alvo para os surdos. Nessa abordagem, a LSB não passa de um trampolim para se chegar à LP, é apenas um instrumento para o aprendizado da LP. [...] Essa estratégia dificulta a identificação da coerência do texto lido, exigindo dos surdos, verdadeiros malabarismos mentais para atribuírem sentido coerente a seqüências de palavras, sem elo.

Da mesma forma, Svartholm (1999, p. 21), falando sobre os surdos suecos,

Eles tentavam transformar o texto palavra por palavra usando sinais discretos. Quando solicitados a explicar o conteúdo, ou seja, o que os sinais realmente significavam, ficou provado que não tinham compreendido o que eles mesmos tinham transformado usando esse método. É provável que os estudantes tivessem sido encorajados a usar essa “técnica de leitura” em seus primeiros anos na escola [...].

Outro insumo recorrente trazido para o trabalho pelo próprio sujeito da pesquisa foi o alfabeto datilológico, muito utilizado por ele para escrever em LP ou na tentativa de compreender a escrita das palavras até então desconhecidas. Esse recurso merece uma atenção especial, pois, apesar de ser constantemente usado pelos surdos para a escrita em LP, não pode ser visto como uma forma de acesso direto ou de fácil acesso a essa língua.

No exemplo a seguir, ocorrido no atendimento nº 11, é possível verificar essa solicitação.

---

<sup>3</sup> A autora citada usa em seu trabalho a sigla LSB – Língua de Sinais Brasileira, sendo, portanto, mantida na citação.



E: CONVERSAR NOMEinterrogativa (*E. solicita a P. como escrever a palavra “conversar” em LP*)  
P: CONVERSAR NOME PORTUGUÊSinterrogativa  
E: PORTUGUÊS NOME  
P: C-O-N-V-E-R-S-A-R  
(*E. repetia a palavra digitalizada enquanto P. realizava a datilologia*)  
E: C-O...  
P: OUTRA-VEZ OUTRA-VEZ C-O-N-V-E-R-S-A-R  
E: C-O-N-V-O...  
P: E  
E: V-E...  
P: V-E-R-S-A-R  
(*E. repetiu junto com P. a palavra digitalizada e, enquanto escrevia, digitalizava...E-A-R-O-N-C-O-V...*)  
P: NÃO...C-O-N...  
E: O-C-N-V...V-E-A-D...  
P: C-O-N-V-E-R-S-A-R  
E: C-O-N-V-E-R-A-Rinterrogativa  
E: C-O-N-V-E-R-A...  
P: C-O-N-V-E-R-S-A-R  
(*E. volta a escrever e no decorrer torna a realizar sinais discretos para algumas palavras*)  
E: PRAIA NOMEinterrogativa  
P: NOME PORTUGUÊS P-R-A-I-A OUTRA-VEZ P-R-A-I-A  
(*E. repete a datilologia da palavra*)  
P: PALAVRA CURTA  
E: P-A..  
P: P-R-A-I-A (*enquanto E. repetia junto com P.*)  
E: P-R-A-I...  
P: P-R-A-I-A  
E: P-R-A-I  
P: A  
E: A  
(*E. volta a escrever*)  
E: P-E-S-S-O-A (*pergunta a P., confirmando a escrita correta dessa palavra*)

O que quero chamar atenção nesse momento é que a datilologia citada por diversos autores como fato importante e que auxilia o surdo na aprendizagem da LP escrita deve ser estimulada desde muito cedo, desde que a criança é bastante pequena. Porém, deve-se lembrar de transformar esse uso em algo construtivo para a criança, pois o simples fato de usar a datilologia não significa que saberá usá-la de forma efetiva na aprendizagem dessa língua.

Isso significa dizer que a datilologia, a princípio, cria para o surdo uma forma visual da palavra, o que não caracteriza uma relação alfabética entre a datilologia e a palavra pretendida. Aliás, esse tem sido um questionamento constante que tenho ao perceber que o sujeito da pesquisa sabe digitalizar uma palavra, porém, no momento em que se solicita sua escrita, ele não usa esse conhecimento para grafá-la em LP. Ou seja, se sabe a datilologia da palavra, por que não saberia escrevê-la? Porque esse recurso caracteriza para o surdo apenas a forma para a palavra pretendida, mas não a palavra em si, alfabeticamente pensando.

Da mesma forma, o que grafá com o apoio da datilologia (exemplo disso é quando me solicita a escrita de determinada palavra através desse recurso, como explicitado no exemplo

anterior) também não oferece sentido, não contribui para a construção do significado da palavra, não contribui para o entendimento da palavra quando realiza leitura. Isso se explica pelo que já esbocei anteriormente, quando, numa tentativa de aproximação entre as duas línguas, a sua L1 – LS e a língua-alvo – LP, o surdo busca uma forma de trazer a escrita da língua-alvo ainda não bem compreendida para o que lhe é familiar (a gestualidade). Essa forma é a datilologia, o que implica em ver a palavra como uma construção manual e não como uma construção alfabética. Contudo, como também já mencionei, não significa que não se use a datilologia quando necessário, nem que não se ofereça essa opção às crianças surdas. Ao contrário, vejo como algo positivo que desde muito precocemente a criança tenha contato com o alfabeto datilológico, porém de forma contextualizada e contrastando com a LP. Entretanto, apoiar a aprendizagem da segunda língua nessa forma não sustentará o conhecimento necessário para a compreensão da língua-alvo.

Em geral, percebe-se que adultos surdos que usam muito a datilologia, seja como estratégia mnemônica, seja como recurso para tentar escrever em LP, não a veem como um passo para chegar à escrita da LP. Eles não conseguem transpor do alfabeto digital para a escrita propriamente dita porque isso não lhes oferece sentido alfabético da palavra, mas apenas a “forma” da palavra.

De certo modo, o questionamento do por que os surdos conseguem digitalizar palavras mas não sabem escrevê-las implica em que, na verdade, a digitalização, nesse caso, refere-se à visualização gestual da palavra e não à palavra em si. Esse fato pode ser comparado também a que os surdos não compreendem, a princípio, que a escrita é uma representação da linguagem ou uma outra possibilidade de usar a linguagem. Isso significa que não se pode basear a aprendizagem da escrita nesse recurso ou vê-lo como estratégia, pois confere apenas uma imagem à palavra, e não seu sentido ou sua interpretação.

Essa constatação é ratificada por Stumpf (2005, p. 44) quando afirma que “mesmo que a criança surda, quando lê uma língua oral, consiga converter as letras na soletração digital correspondente ela não vai obter o sinal lexical que ela está acostumada a usar no dia a dia em sua língua de sinais, e essa é uma crucial diferença em relação à criança ouvinte”.

Batista e Costa (2003) também chamam a atenção para esse aspecto, explicando que a imagem produzida pela datilologia não é capaz de evocar o sinal que o surdo utiliza na comunicação, ou seja, não contribui na compreensão do que está escrito em LP. As autoras acrescentam que

[...] mesmo que a criança surda decomponha as palavras em suas letras, e converta as letras na soletração digital correspondente, quando ela fizer a soletração digital da palavra como um todo, ela não obterá diretamente o sinal que está acostumada a ver e emitir em situações comunicativas. (BATISTA e COSTA 2003, p. 158)

De qualquer forma, muitas foram as situações de oferecimento de atividades ou insumos ao sujeito a fim de contribuir nesse processo de construção da L2. Acabaria tornando-se muito extenso listá-los aqui, mas podem ser conferidos através das atividades apresentadas no Capítulo 6, analisadas pelos exemplos apresentados no Diário de Registro (APÊNDICE F) ou na relação das atividades desenvolvidas (APÊNDICE B) e ainda no recorte apresentado das transcrições<sup>4</sup> (APÊNDICE G).

Ressalto, finalmente, que foi possível observar maior dificuldade de manuseio da língua nos momentos em que dizem respeito à leitura da LP. Por exemplo, no atendimento nº 25 (não está filmado, pois foi algo ocorrido fora do contexto do atendimento), como o sujeito demorou muito a chegar, deixei um bilhete na porta para orientá-lo de que, apesar de não estar ali no local onde sempre o esperava, estava presente na instituição onde semanalmente nos reuníamos. Porém, ele não compreendeu o bilhete que deixei, ao que lhe chamei a atenção para alguns aspectos como seu nome e o meu nome, dados que poderiam ter lhe sido significativos. O que percebi é que, em virtude de tratar-se de LP e de essa ainda lhe ser pouco funcional, ele não tentou buscar seu conteúdo, lendo, não representando valor informativo algum nesse momento. Como fruto dessa experiência, os atendimentos nº 27 e 28 foram destinados ao uso desse gênero de texto, por tratar-se de uso da LP com linguagem simples, de fácil empregabilidade e funcionalidade para sua vida cotidiana. Eles serão analisados na categoria 2 – **Produção**.

#### 7.4.2 Produção

A partir do oferecimento de insumos já analisados anteriormente, espero observar as respostas que podem ser entendidas como tais desde a compreensão do solicitado até a

---

<sup>4</sup> No Apêndice G, apresento um recorte com uma parte dos 29 atendimentos realizados com E. como exemplo, pois a apresentação da transcrição completa dos vídeos acarretaria em um volume muito extenso de material.

execução das tarefas e eliciação de outras além do proposto. O que significa que não considero como resposta apenas a “escrita” da LP, mas sim o movimento do sujeito em prol de compreender a LP como sua segunda língua e o significado que isso terá em sua vida. Então, considero esse processo como produção.

Neste sentido, não penso encontrar uma forma determinada de resposta ou uma resposta específica para um tipo de estímulo específico, especialmente porque o mesmo insumo pode gerar uma grande variedade de respostas em diferentes sujeitos. Ou seja, busco compreender as respostas obtidas com os estímulos de uma forma geral, sejam elas positivas ou não, as esperadas para a atividade ou não, seja em LS ou em LP. De qualquer maneira, elas também podem suscitar outros questionamentos em mim como sujeito/pesquisador em interação com o sujeito da pesquisa, ou ainda identificar algum tipo de comportamento que demonstre, finalmente, como ou que efeito o estímulo ou insumo produziu. Isso é o que espero analisar nessa categoria.

Parece claro levantar a categoria Produção e buscar este comportamento na análise das atividades desenvolvidas com o sujeito, porém, mais que localizá-las e identificá-las, me interessa interpretá-las e colocá-las frente a frente com o conjunto de estímulos oferecidos. Desse modo, acredito chegar ao entendimento do processo pelo qual o sujeito vai passando na construção da compreensão da língua-alvo.

Contudo, é importante ressaltar que o mais importante no processo foi a riqueza de experiências desenvolvidas e vividas por ambas as partes, sujeito e pesquisador, mais que qualquer resposta específica.

Para chegar a essa compreensão, a análise interpretativa das situações dialógicas constitui-se no fio principal que levará à visualização dos acontecimentos de forma a tornar claro o que acontece com o sujeito no processo de aprendizagem. Assim, sem antecipar as análises, é possível que o sujeito tenha produzido diferentes respostas frente aos variados insumos oferecidos, e que essas respostas tenham sido algumas vezes coerentes e, em outras, não tanto, mas o importante é a possibilidade de análise constante do processo que essas observações geraram. Portanto, quando me refiro à categoria de produção, quero buscar analisar e interpretar tudo o que ocorreu como resultado da estimulação concedida, independente de produto ou tipo de resposta.

Nesse sentido, me refiro à produção de uma forma genérica, pois não busco restritamente a produção em LP, mas também a atitude do sujeito frente à própria L1, sua relação com ela, e como ele vai se movimentando rumo à aprendizagem da L2.

Um momento em que é possível observar esse movimento ocorre no atendimento nº 15, em que, com letras do alfabeto, estimo a construção de palavras em LP e, mesmo que em situação simples, Edvan já demonstra começar a refletir sobre essa língua, como no fragmento abaixo:

*(P. e E. estão construindo palavras a partir de letras soltas, como no atendimento anterior. P faz a sugestão de diversas palavras, algumas a própria P. constrói, outras E. constrói. Em seguida, P. constrói a palavra “mamãe”).*

E: MAMÃE

E: (separa “m”, “a”, “e”, sinaliza) MÃE SIGNIFICADO IGUAL

*(E. com essa produção demonstra o entendimento de que as palavras “mamãe” ou “mãe” em LP mantêm o mesmo significado, embora com a escrita um pouco diferente.)*

Em primeiro lugar, o fragmento exemplificado apresenta o uso do conceito “significado” pelo sujeito, sendo que demonstra compreensão do sentido da palavra desde o atendimento número sete. Vale ressaltar que, no início do processo, esse conceito não fazia parte do léxico em LS de E., tendo-lhe sido por mim apresentado durante a realização das atividades de forma contextualizada desde o início do processo e, mais constantemente, a partir do quinto atendimento. Pelo uso feito aqui, denota interiorização do sentido sem que tenha sido necessário qualquer explicação adicional. Esse momento demonstra também a iniciativa do próprio sujeito na observação da língua-alvo, chamando a atenção para o significado em LP de duas formas diferentes para referir-se ao conceito “mãe”. Essa é uma situação simples, mas que mostra como o sujeito vai percebendo as possibilidades e variações que podem ocorrer na língua-alvo, da mesma forma que também ocorrem na sua L1, apontando para uma atitude reflexiva que já é, espontaneamente, capaz de apresentar no uso da LP.

Outro exemplo de como o sujeito se movimenta no sentido de responder aos insumos oferecidos está expresso no fragmento do mesmo atendimento (nº 15), em que se construiu uma “cruzadinha” (palavras cruzadas em que, a partir da construção de uma palavra, utilizando suas letras, se constroem outras). Essa atividade não foi previamente planejada dessa forma, pois a intenção era apenas a construção de palavras a partir de letras soltas, para oferecer-lhe a noção de letras e palavras. Porém, surtiu efeito bastante positivo esse tipo de elaboração, apontando para a eficiência desse tipo de insumo.

(P. indica a letra “t” da palavra “gosto”) e E: (sinaliza) TRABALHAR  
 (P. sugere a letra “l” de trabalho) e E: (sugere) LARANJA  
 E: (vendo a cruzadinha que estava construindo e as palavras presentes, sinaliza) PENSAR ORGANIZAR  
 P: VOCÊ PODER ORGANIZAR PALAVRA INTELIGENTE (diz isso indicando a palavra “laranja” e como  
 E. demonstra não saber como fazer, P. o ajuda, dizendo) PEGAR ORGANIZAR (indicando o local, a letra “n”  
 da palavra “laranja”).  
 P: (digitaliza) I-N-T-E-L-I-G-E-N-T-E LEMBRAR SEMANA PASSADOinterrogativa  
 E: IMPORTANTE  
 P: IMPORTANTE DIFERENTE INTELIGENTE  
 (E., analisando a palavra “laranja”, percebe que pode construir a palavra “inteligente” com a letra “n” da  
 primeira, antes mesmo que a P. precisasse auxiliá-lo.)

Nesse fragmento, percebe-se que o sujeito é capaz de compreender a construção de palavras na língua-alvo utilizando um léxico que já lhe é familiar. Afora isso, demonstra maior domínio de uso da modalidade escrita e a possibilidade de manipulação da LP, além de, em cada situação desenvolvida, o próprio sujeito acrescentar possibilidades de ampliação do vocabulário na L2, bem como de aprofundamento das análises dessas palavras, a partir de sua L1, na L2.

Seguindo o processo constante de análise da L1, que permite refletir a L2, na atividade oferecida no atendimento nº 21, apresentei desenhos representativos da LS e fomos construindo sentenças, obedecendo a estrutura sintática dessa língua.

O objetivo desse insumo foi facilitar e promover a organização sintática em LS a partir do que já é do domínio do sujeito e, posteriormente, ser possível contrastar com a mesma organização da língua-alvo.

Quando eu fiz as construções usando os desenhos representativos da LS, fiz com base na organização da língua portuguesa escrita, obedecendo os critérios de linearidade da língua com a ordenação dos desenhos da esquerda para a direita e em sentido horizontal, assim como escrevo em LP (demonstrei assim a influência da minha L1 na utilização da L2). Ao solicitar que E. fizesse também essas construções, me surpreendi com a estruturação, pois o fez distribuindo os desenhos de sinais em sentido vertical. A princípio, vi como equívoco, porém a cautela me levou a analisar melhor essa situação, mesmo que de forma bastante rápida, percebendo então que, ao invés de uma organização sintática equivocada, na verdade E. teve como sustentação a gramática da sua L1, a LS, que não é linear, mas ocorre em simultaneidade.

Visto por esse prisma, reconheci essa resposta como natural, pois eu também havia sofrido influência da minha L1 na construção, servindo como apoio para estruturar a sentença. Isso ocorre com todo aprendiz de uma língua estrangeira até que se aproprie progressivamente

da gramática da língua-alvo. Mais ainda, percebi que não estava solicitando nesse momento que ele escrevesse em LP, recaindo sobre mim, na verdade, o equívoco.

Essa observação me faz refletir que “aprendemos quando ensinamos e ensinamos quando aprendemos” (MENDES, 2004, p. 172), e felizmente esse não foi o único momento em que me coloquei no papel de aprendiz da LS e também aprendiz na interação com sujeitos linguísticos, reforçando a riqueza das experiências quando nos disponibilizamos a estar abertos e atentos às variações promovidas pela diversidade linguística.

Abaixo, apresento fragmento da situação vivenciada no atendimento 21:

*(Ofereço os desenhos representativos dos sinais como estímulo para a construção de sentenças em LS através deles. E. está realizando uma construção em LS, entregando sinal/sinal à P. e é possível observar que faz a construção ao “montar” a sentença nessa língua, em sentido vertical, colocando um sinal abaixo do outro, conforme segue, mesmo eu já anteriormente tendo oferecido um exemplo com o mesmo estímulo organizado na horizontal, como a representação gráfica da LP):*

PRIMO  
ESQUECER  
DESCULPAR  
AMIGO

Apesar de já ser ciente dessa influência e saber que a L1 influenciará a L2, me surpreendi com esse achado. Stumpf (2005), que estuda a escrita da LS representada através do sign-writting, ratifica que a forma de representação da LS contribui muito para o desenvolvimento da aprendizagem da L2. A autora afirma, em sua tese de Doutorado:

as crianças surdas que se comunicam por sinais precisam poder representar pela escrita a fala delas que é visoespacial. Quando as crianças conseguem aprender uma escrita que é representação de sua língua natural têm oportunidade de melhorar todo o seu desenvolvimento cognitivo. (STUMPF, 2005, p. 44)

Assim, é possível compreender, de forma espontânea, pela oportunidade de manipulação dos desenhos de sinais oferecida ao sujeito da pesquisa, que ele representasse sua “fala”, e isso o fez obedecendo a essa estrutura espontaneamente, e não a que eu determinava. Vejo, nesse sentido, a busca pela significação do que lhe é novo a partir do que ele já domina, para depois ser possível compreender a L2 e realizar as elaborações a partir da gramática dessa língua.

Especificamente no que está demonstrado pelo exemplo apresentado, a escrita em sinais é grafada também no sentido vertical, demonstrando o quanto esse sistema de representação pode ser considerado como importante para o surdo, a ponto de que ele mesmo, espontaneamente, tem a tendência de também representar dessa forma. Porém, convém ressaltar que não foi um ato isolado, pois no atendimento nº 8, quando proposta uma atividade

de diferenciação entre palavras em LP, eu as escrevo e, ao lado, faço os desenhos correspondentes. Quando solicito ao sujeito o mesmo processo, ele, não sabendo como representar através de desenho o significado da palavra, faz o desenho da CM, e, em seguida, o desenho da realização do sinal, dando-se por satisfeito por ter expressado dessa forma o significado pretendido.

Peixoto (2006), que também observa esse dado em sua pesquisa, afirma que essa é uma ação derivada da característica visual da LS, sendo próprio que os surdos façam essa representação ao desejar expressar uma ideia e, não conseguindo expressá-la através do desenho ou não conseguindo colocar no desenho o significado pretendido, desenharam o próprio sinal. Isso é significativo, pois, segundo ela, demonstra a compreensão de que a escrita representa a linguagem, os nomes, e não o objeto mesmo, o que também chama a atenção para a arbitrariedade do signo linguístico, uma vez que nem tudo é possível de ser desenhado, representado do real, mas que, quando assim o é, há a linguagem para representá-lo e cumprir com esse objetivo.

Nesse sentido, entendo que, mesmo fazendo o uso do sinal – que é o significante – para expressar o significado, mesmo que em outra modalidade (nesse caso, a escrita), demonstra a compreensão de que é necessário algo que expresse essa ideia. Isso ocorre porque nesse momento é mais acessível para ele usar a LS (desenhada), já que ainda não consegue expressá-la através da LP. E esse pode ser compreendido como um caminho para chegar às elaborações necessárias para a construção da escrita.

Isso significa um avanço nas análises do sujeito para o uso da escrita, pois percebe que as duas línguas e/ou modalidades de expressão linguísticas constituem-se em sistemas diferentes. Então, há a compreensão de que sua linguagem pode ser representada graficamente e que, dessa forma, outras pessoas podem compartilhar desse significado, compreendendo o que ele quis dizer. Dessa forma, essa ação ou produção do sujeito é significativa para a compreensão geral da LP, porém ainda não o leva ao uso da escrita alfabética, que é desejado nesse caso, mas contribui para o desenvolvimento do processo até lá.

Exemplifico tal situação, apresentando agora o desenho mencionado:



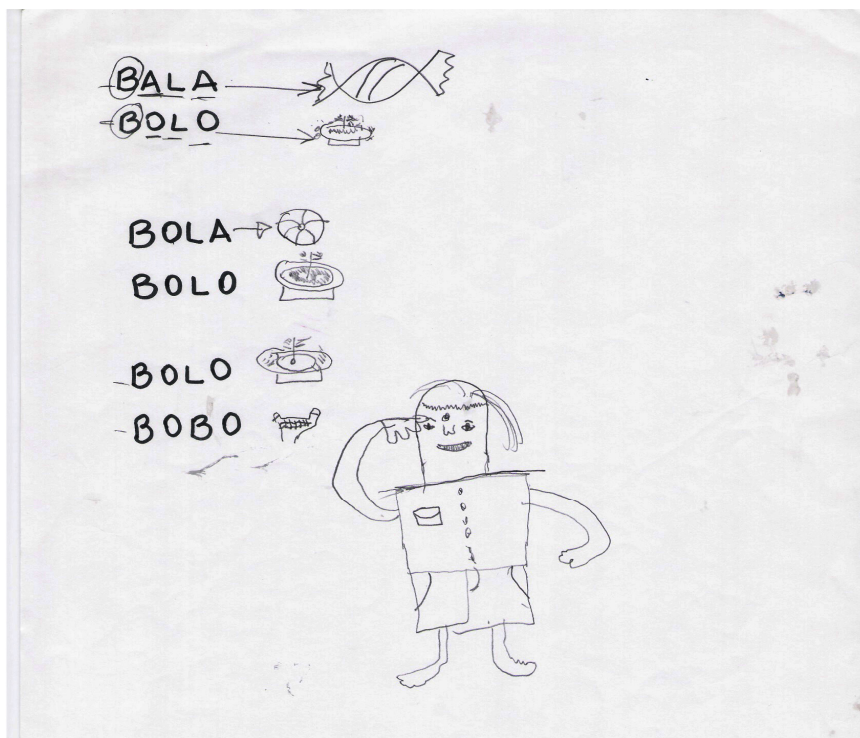


Figura 16 - Desenho expressando o significado de palavras escritas em LP

Além desse, outro momento no atendimento nº 15, na construção da “cruzadinha” já mencionada, em que, a partir da letra “x” da palavra “abacaxi”, faço a palavra “Xuxa”, que é imediatamente reconhecida por E. Porém, ao percebermos que faltava mais uma letra “a” para o final da palavra, ele coloca sua mão configurada em “A”, substituindo-a.

Ainda outro exemplo ilustrativo desse mesmo fato ocorre no atendimento nº 21:

(E. coloca os desenhos de sinais: *VÍDEO-CASSETE GRITAR COBRA* e diz para P. que está faltando o sinal de *TELEVISÃO*).

E: *FALTAR TELEVISAO NÃO-TER FALTAR* (e continua procurando entre os sinais distribuídos pela mesa. Como não encontrou o sinal desejado, propõe colocar suas mãos configuradas para esse significado no lugar devido, na sentença onde deveria ir).

E: *TELEVISÃO* (e indica sua mão, dirige o sinal para o lugar da frase onde está faltando).

E: *PROCURAR NÃO-TER TELEVISÃO* (colocando a mão configurada para representar o sinal de *TELEVISÃO* no lugar correspondente) *MELHOR*exclamativa

E: *PROBLEMA NÃO*interrogativa

(P. organiza os sinais colocados por ele para a sentença, abrindo o espaço correspondente ao desenho do sinal de *TELEVISÃO* para que E. coloque sua mão configurada).

Fernandes (1999, p. 66) traz observação importante também com relação à função da LS no processo de aprendizagem da LP pelos surdos:

[...] A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a

partir da oralidade, guarda características específicas que permitem sua relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras.

É possível também observar a produção do sujeito da pesquisa através de sua escrita em LP expressa pelas atividades desenvolvidas nos atendimentos e ainda através das mensagens enviadas por ele através de celular<sup>5</sup>. Considero, contudo, conforme salienta Stumpf (2005, p. 44),

A principal dificuldade dos surdos, quando escrevem uma língua oral não é o léxico e sim a sintaxe. Como é pela sintaxe que a língua se define, pois a função geradora está contida no campo sintático, a dificuldade em adquirir a sintaxe da língua falada é o que acontece de mais grave na escrita do surdo, o que faz com que seus textos sejam muitas vezes incompreensíveis.

Exemplos de sua escrita em atividade nos atendimentos é o produzido nos dias 29 de novembro de 2007, 24 de janeiro de 2008, 03 de julho de 2008 e 07 de agosto de 2008, sendo que, neste último, faz uso de estrutura de texto “bilhete”, que foi trabalhado durante os atendimentos, demonstrando sua apropriação não apenas do gênero textual, mas também da funcionalidade do gênero relacionado à sua vida.

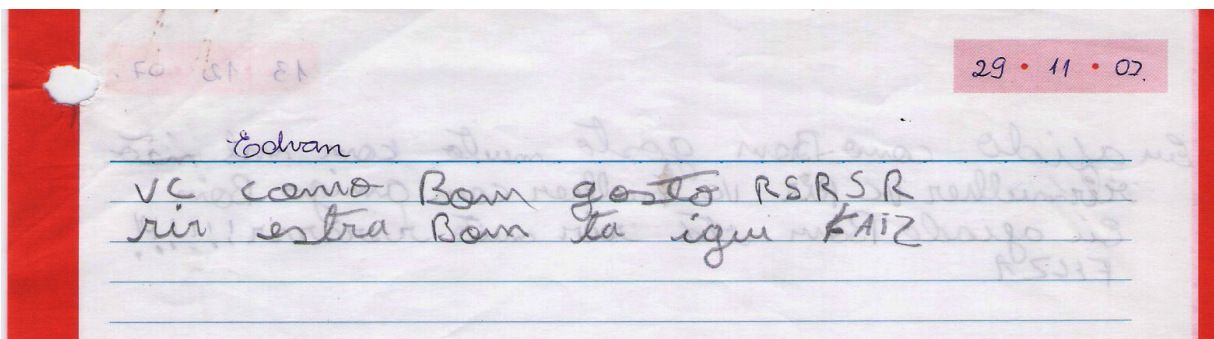


Figura 17 - Escrita espontânea (29 de novembro de 2007)

<sup>5</sup> As mensagens recebidas pelo celular são aqui apresentadas como elemento adicional de análise, visto que não haviam sido planejadas, mas demonstram aproximação importante do sujeito da investigação ao uso funcional da LP.

Edviam.

24.01.08.

EU BEBER gosto muito Bom EU pessoa  
 rir eu irmão com pessoa Bom Família  
 gosto muito Bom conversar mulher  
 homem amigo Bom gosto eu mãe  
 conversar gosto Bom rir homem com  
 amigo conversar Bom eu pessoa Bom  
 eu praia Bom eu mulher conversar  
 eu praia pessoa linda passear Bom  
 eu meu melhor passear Bom eu mulher  
 amigo Bom meu praia passear gosto  
 muito Bom meu Família melhor praia  
 gosto Bom meu mulher conversar  
 amigo Feliz

Figura 18 - Escrita espontânea (24 de janeiro de 2008)

03.07.08

Meu trabalho muito desculpa semana  
 espero. Vou UFBA como aprender gosto.  
 muito eu aprender novo certo palavras

Figura 19 - Escrita espontânea (03 de julho de 2008)

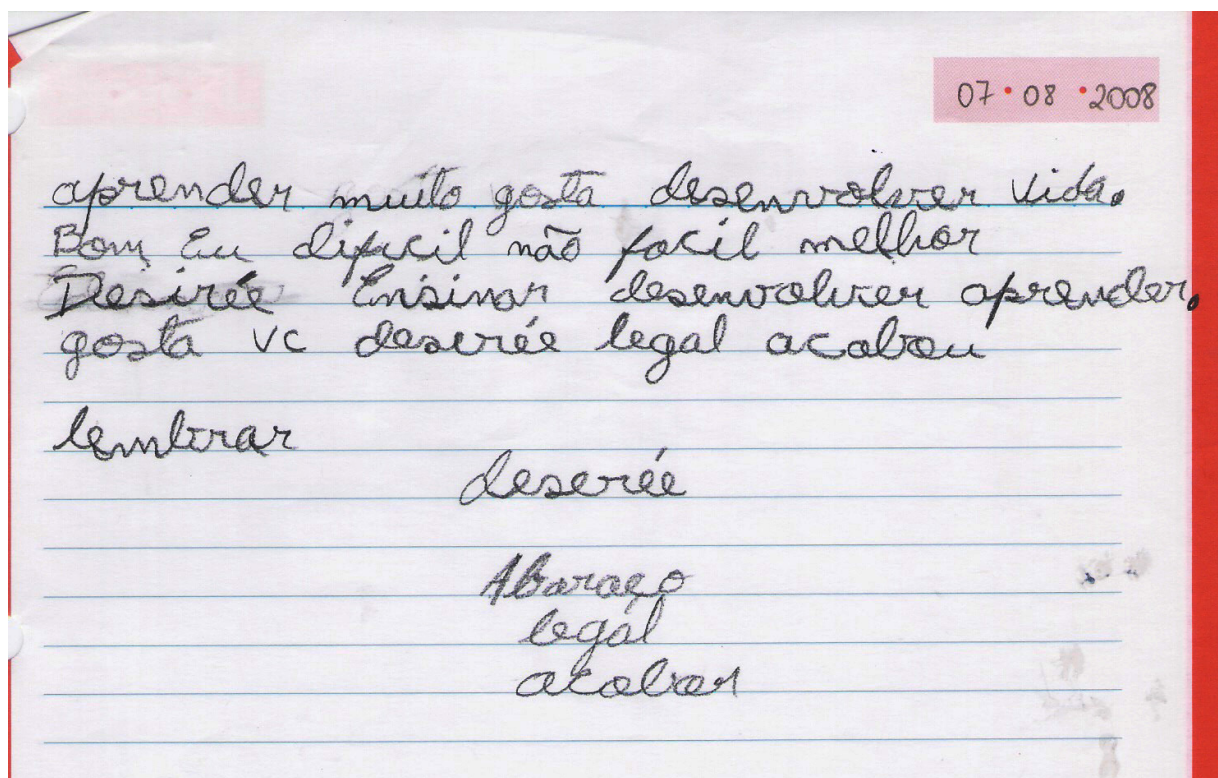


Figura 20 - Escrita espontânea (07 de agosto de 2008)

Os textos aqui apresentados refletem exemplos de como progressivamente E. vai se aproximando do uso da LP, demonstrando, na análise dessa categoria, maior facilidade de uso da língua-alvo e domínio não apenas lexical, mas, de certa forma, da própria estrutura gramatical da língua. Cada uma dessas escritas foi eliciada a partir de minha solicitação para que escrevesse sobre o que havia aprendido naquele dia (29 de novembro de 2007, 03 de julho de 2008 e 07 de agosto de 2008) ou sobre alguma experiência particular (24 de janeiro de 2008).

A princípio, é possível observar, na primeira escrita, em termos de forma, que repete a estrutura usada nos textos de mensagens instantâneas pela internet, como por exemplo quando usa “vc” por “você” e quando acrescenta ao final da primeira linha “RSRSR”, significando “risos”. Embora essa seja uma forma de utilização da LP escrita, vê-se superficial e bastante breve, além do fato de que foi solicitado que escrevesse sobre tudo o que havia aprendido naquele dia, ao que, a princípio, não atende. Também se observa o uso de léxico em LP bastante reduzido, ausência de uso de pontuação, bem como de letras maiúsculas no início da sentença. Contudo, essa foi uma de suas primeiras produções e é importante para comparar seu desenvolvimento até o final do processo.

No segundo exemplo, E. escreveu, por minha solicitação, sobre evento ocorrido em seu período de recesso, em que realizou um passeio de barco com seu irmão. Nessa produção, é possível perceber que desenvolve um texto muito mais extenso, com maior variabilidade lexical, porém faz uso indiscriminado de maiúsculas, não diferenciando início de sentenças, o que também é possível ser percebido por não usar pontuação em toda a produção escrita. Contudo, já é possível constatar maior facilidade de uso da LP e menos medo de arriscar a construir ideias usando a LP escrita, conseguindo expressar-se melhor na língua, apesar da excessiva repetição de palavras e até mesmo de conteúdo.

No texto posterior, a mesma solicitação foi feita: escrever sobre o que havia aprendido. E. inicia sua escrita desculpando-se por faltas anteriores, acrescentando sua impressão sobre o processo, sendo expresso pelo uso de “*aprender gosta*”, demonstrando já ter maior consciência sobre o que lhe foi solicitado e sobre o que significa para ele cada encontro. Além disso, é possível perceber melhor organização das ideias expostas, maior variedade lexical em LP, uso de pontuação e maior controle do uso de maiúsculas e minúsculas. Isso evidencia cuidado do ponto de vista de uso da escrita como forma de expressar seu pensamento ao outro e também algum cuidado com a forma e estrutura da língua.

Já nesse último exemplo de escrita, E. escreve no final do processo, também pela solicitação de análise sobre sua aprendizagem, porém expressa mais profundamente o significado das aprendizagens para sua vida. Observo também que utiliza a estrutura de bilhete que fora trabalhada durante os atendimentos, usando despedida ao final, demonstrando aplicabilidade do aprendido. Do ponto de vista do conteúdo expresso, já desenvolve melhor ainda o pensamento, usando vocabulário mais complexo (embora tenha solicitado minha ajuda para escrever palavras como “desenvolver”, partiu dele a necessidade de uso desse significante para expressar a ideia). Nesse texto também é possível perceber que fez uso de pontuação e de flexão verbal. Contudo, ainda usa indiscriminadamente maiúsculas nas sentenças.

Ponto importante a ser destacado nesse momento é que, na primeira solicitação para que escrevesse sobre suas aprendizagens, Edvan demonstrou bastante resistência a realizá-lo, apresentando dificuldade em construir seu pensamento de forma a escrever em LP. Esse fato já não mais se observou nos atendimentos subsequentes (realizados nos meses de julho e agosto), sendo mais rápido na organização das ideias e sabendo melhor o que queria escrever, mesmo que não soubesse como grafar determinada palavra em LP, solicitando a mim, então, a datilologia da palavra desejada.

Assim, esses exemplos mostram como, progressivamente, o sujeito vai se apropriando da LP e mostrando-se mais capaz de usá-la de forma contextualizada para expressar seu pensamento. Nessas produções, não me interessa observar a qualidade ou a correção do uso da LP, pois esse não foi meu objetivo. O que pretendi foi constatar como o sujeito surdo, a partir da estimulação da metalinguagem, pode refletir melhor e de forma mais eficiente sobre a LP e que conteúdo consegue acrescentar às suas produções. Além disso, tenho consciência de que, nesse processo de construção da aprendizagem da língua-alvo, está presente de forma significativa, como no caso de qualquer aprendiz de uma língua estrangeira, o que se chama de “interlíngua”, ou seja, o que a princípio pode ser visto como “erro” na escrita da L2, na verdade caracteriza-se como um processo intermediário entre a sua L1 e a língua-alvo.

Retomando anterior explicação, interlíngua é a criação de uma gramática própria, intermediária, entre a L1 e a L2 de quem está aprendendo uma língua estrangeira, tomando os conhecimentos que já domina da primeira para conseguir estruturar e aproximar-se da segunda.

Julgo relevante comentar sobre esse aspecto aqui, pois grande parte dos professores considera a escrita do surdo em LP errada. Entretanto, ele, na tentativa de aproximação da L2, inicialmente usa os conhecimentos que já tem da sua primeira língua para sustentar a segunda, que então apresentará as características daquela, para, progressivamente, ser apropriada com sua gramática própria.

Morita (2002, p. 84) explica:

Aprender uma LE pode ainda significar estabelecer comparações. Essa comparação inevitável com a Língua Materna (LM) pode ser positiva ou negativa. Ela pode ser positiva porque o aprendiz vem à aula de LE com um conhecimento de mundo que o ajuda/facilita a entender uma outra cultura. Dessa forma, a vivência histórico-cultural do aprendiz pode ser o ponto de partida do processo de ensino/aprendizagem da LE, ajudando-o na construção/aquisição da nova língua. Entretanto, ela se torna negativa na medida em que o aprendiz não consegue desvincular-se da sua LM, transferindo literalmente não só as formas lingüísticas como também a cultura e o pensamento da LM para a LE

A autora supra citada chama a atenção para outro aspecto relevante na aprendizagem de uma L2, que é a cultura subjacente à língua. Na medida em que a língua-alvo é aprendida, também é desejável que o sujeito possa conhecer e compartilhar culturalmente com a comunidade usuária da nova língua, usando-a dentro desse contexto, sem, contudo, deixar sua cultura, a da comunidade de pertencimento. Porém, conhecendo as semelhanças e diferenças entre elas, assim como os significados culturais pertinentes a cada uma, o que possibilita a

ampliação de suas possibilidades de inserção nos meios culturais e também, por que não dizer, educacionais relativos à sua L1 e também à sua L2.

Dechandt (2006) também comenta que os erros cometidos pelos surdos não são como os observados na escrita dos ouvintes, pois, para aqueles, as características de escrita são mais baseadas em trocas com características visuais e influenciadas pela memória visual, diferente do que ocorre com os ouvintes.

É preciso compreender que, na escrita dos surdos, a princípio, não se percebe a colocação de artigos, as pessoas podem aparecer na forma de pronomes nem sempre adequados ao contexto quando se toma a LP por base ou pela própria flexão verbal, de gênero e de número, que também não são utilizados, além de que a organização sintática obedecerá à organização da L1. (FERNANDES, 1999) Essa autora acrescenta que “nesse sentido, defendemos a ideia de que a interlíngua produzida pelos surdos não seja ignorada em seu processo de aprendizagem do português, mas, sim, considerada como parte de um percurso de aquisição de uma segunda língua que tem no ponto de partida sua língua natural”. (FERNANDES, 1999, p. 76) E isso é positivo.

Contudo, é importante ressaltar que se deve encorajar os surdos a escreverem primeiro por fluência, depois por clareza da mensagem e, por fim, buscando a gramática correta, o que então solicita a presença do outro fluente em LS e em LP como mediador do processo.

É certo que não consegui, no meu trabalho, a fluência na leitura de E., mas esse não era um objetivo, o que significa apenas que o trabalho deve prosseguir. Porém, deve-se considerar que o sujeito da pesquisa apresenta reflexos de muitos anos de escolarização sustentada no uso exclusivo da LP nas atividades escolares, sem ter ninguém com quem compartilhar, no ambiente educacional, sua L1, a LS, o que dificulta ainda mais o processo. Nessas condições, foi ensinado que a LP deve ser lida em português, porém, como uma estratégia própria, o aluno surdo (de forma geral) acaba fazendo uma “tradução” para a LS das palavras do texto numa tentativa de construir sentido. Mesmo assim, isso nem sempre é obtido em virtude do reduzido léxico em LP, das poucas experiências com a língua e do fato de que nem sempre se pode traduzir “ao pé da letra” uma língua para a outra, pela estrutura gramatical das línguas em contato. Especialmente se tratando de uma língua gestual e de outra grafada alfabeticamente, o que pode resultar, muitas vezes, numa leitura ineficiente e que não oferece ao leitor surdo qualquer sentido ou significado.

Apresento ainda outra evidência das produções do sujeito, em que traz características de hipergeneralização no uso da LP.

Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e demonstram que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas que se utiliza de estratégias da L1, de estratégias de simplificação, estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução. (DECHANDT, 2006, p. 292)

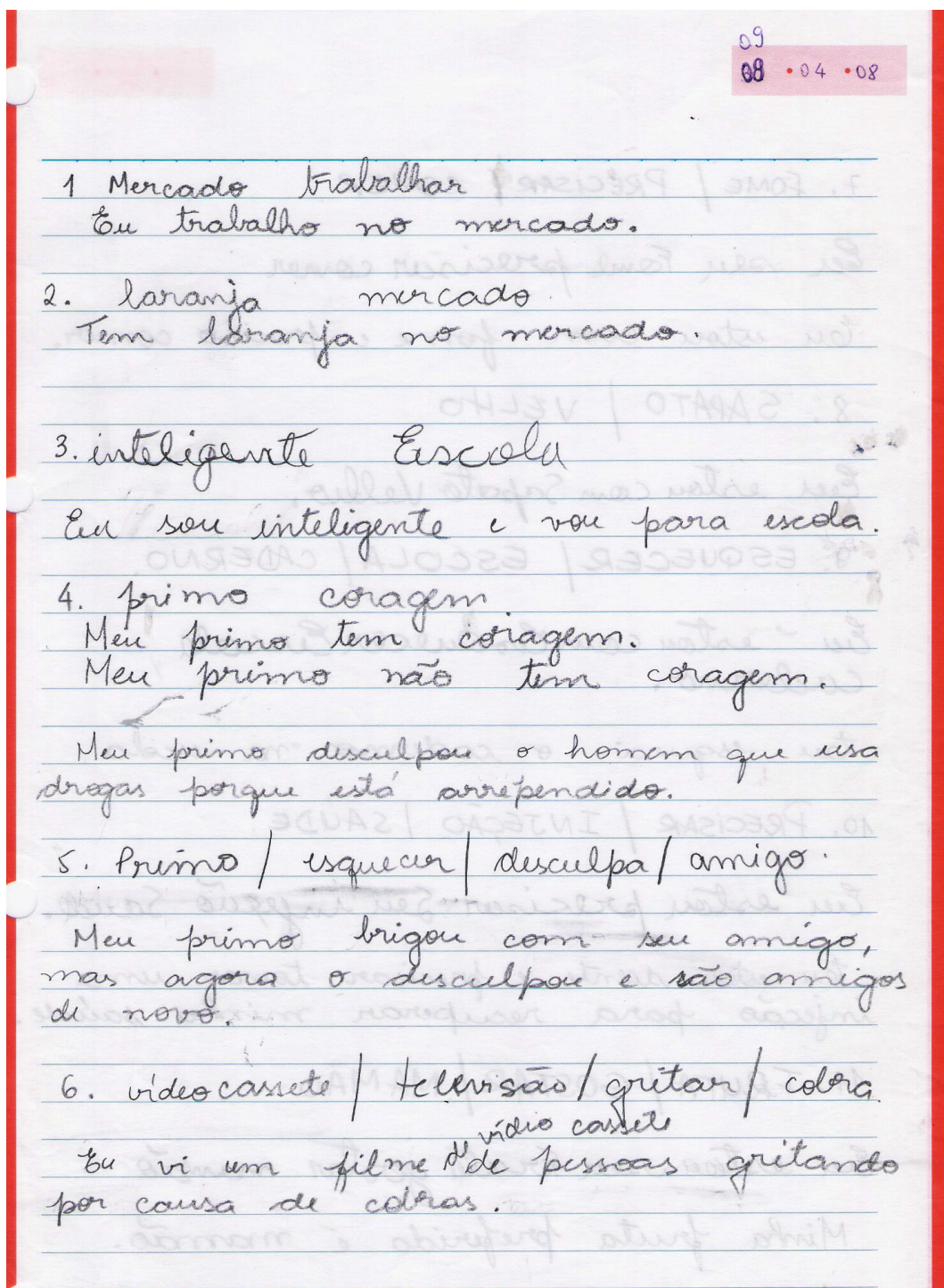


Figura 21 – Escrita de frases (09 de abril de 2008)



Observei, nessa escrita do sujeito, uma hipergeneralização das regras da LP, além das outras características de escrita já mencionadas anteriormente, pois, a partir de um modelo, todas as outras produções seguem a mesma estrutura dada. Percebo ainda, pelo resultado de sua produção, que vê (pelo exposto no exemplo) a LP como “rígida”, como uma fôrma onde se pudessem colocar todos os ingredientes e o resultado seria sempre o mesmo, o “bolo bonito e gostoso” ou a escrita a partir do modelo, servindo igualmente a diferentes interesses, situações e autores. Essa constatação também é apresentada por Fernandes (1999, p. 69) quando afirma que “[...] há a predominância da primeira e terceira pessoas do singular, o que remete à conhecida estratégia de reprodução do modelo escolar que prioriza tais construções, ocorrendo, algumas vezes, uma espécie de hipercorreção [...]”. Contudo, acredita-se que pode ser superado com a continuidade do processo, mas que, de certa forma, pode ser percebido, mesmo que ainda sutil, na continuidade de suas produções.

E finalizando a análise dessa categoria, apresento as mensagens enviadas<sup>6</sup> por E. através de celular para mim, comunicando sua presença ou sua ausência aos atendimentos, o que já aponta para uma maior familiarização com a LP e a compreensão de sua funcionalidade. É importante lembrar que esse dado não fez parte diretamente da investigação, porém revelou-se de extrema significância. Acrescentei-o, pois, em primeiro lugar, foi espontâneo do sujeito e lhe conferiu possibilidades até então não utilizadas de refletir sobre as condições de uso real e contextualizado da língua com a qual já se sente mais à vontade.

Por exemplo, mensagem enviada em 20 de fevereiro de 2008, às 19:16: **“eu vou, mas ufba?”**. Esta foi uma mensagem em resposta a outra enviada por mim, em que o questionava se iria à UFBA. Foi a primeira vez que viu a sigla UFBA e, por não conhecer o nome da instituição onde nos encontrávamos semanalmente, no contato confirmado nessa mensagem perguntou-me pessoalmente o que era e eu expliquei-lhe que referia-se ao nome da universidade, lugar onde nos encontrávamos, oferecendo, inclusive, o sinal correspondente e já conhecido entre a comunidade surda.

Outra mensagem enviada em 13 de março de 2008, às 15:29: **“vou-hoje-vida-ok”**. Como não entendi a colocação da palavra vida neste contexto, evidentemente influenciada pela gramática da L1 do sujeito, o questionei sobre o que quis dizer com isso no encontro seguinte (a explicação e a devida análise serão apresentadas na CAT 3, MT tipo 2). Em LS, é usado o sinal TER-VIDA para expressar a presença em determinado lugar, e seu uso nessa situação demonstrou que estaria presente naquele dia. Nessa construção, usou o que conhecia

---

<sup>6</sup> Todas as mensagens recebidas estão listadas no Anexo D.

como significante em LP, para um sinal que não tinha o léxico apropriado na língua que queria escrever, conseguindo, assim, expressar o conceito apropriadamente e, como não podia recorrer ao sinal, o apresentou dessa forma, sendo então por mim compreendido na medida em que eu também fui desenvolvendo maior domínio de uso da LS como minha L2. Faço a análise dessa mensagem na MT tipo 2, pois reflete de forma bastante relevante não apenas a fluência e domínio progressivo da LS e da LP por E., como também evidencia a troca de papéis que tal domínio permite pela possibilidade de explicar sua língua.

E, finalmente, neste próximo exemplo, em mensagem enviada em 16 de julho de 2008, às 12:43: **“desculpa-amanha-não-meu-namorado-rosana-ter-festa-vou-amanha-seu-rosana-casa,vou-ufba-pode-hj-resp-”**. Observo, nesta mensagem, a inclusão da necessidade de resposta em virtude de que, em outro dia diferente do inicialmente combinado, ele não poderia comparecer. Notei, assim, seu desejo em não interromper o atendimento faltando uma semana, além de ter feito o uso de uma justificativa para sua ausência.

Tais exemplos demonstram o quanto E. consegue, progressivamente, utilizar a LP de forma eficiente. Mesmo que ainda bastante influenciado pela gramática da LS, compõe conteúdo significativo e funcional na língua-alvo de forma a ser possível compartilhar e interagir adequadamente nessa língua, além de evidenciar maiores possibilidades de uso funcional da LP.

Segue, agora, a análise das **estratégias metalinguísticas** apresentadas pelo sujeito durante o processo de estimulação para a sua aproximação da LP como L2.

### 7.4.3 Estratégias metalinguísticas

Conforme já amplamente discutido no Capítulo 4, metalinguagem é a ação de refletir e analisar a língua através da própria língua. Pois bem, chegar até aqui exigiu um trabalho de construção progressiva sobre a aprendizagem da LP pelo surdo através do estímulo da metalinguagem. Para tal, foi necessário não apenas identificar o uso dessas estratégias, mas também compreender a efetividade das atividades oferecidas e o efeito produzido sobre o sujeito. Isso significa que, apesar de a análise das estratégias metalinguísticas ser o cerne

dessa investigação, ela só pode ser compreendida a partir do processo como um todo. Penso também que esse seja o ponto mais importante nesta análise, pois pretendo responder e demonstrar as questões: “Os surdos realizam metalinguagem em LS?”, “Como acontece a metalinguagem em LS?”, “Como a metalinguagem pode contribuir com a aprendizagem da L2 para os surdos?”. Mesmo que na literatura já tenham sido apresentadas evidências de que ocorra metalinguagem em LS, o que busco na análise que farei a partir daqui é: Como isso acontece? Busco responder essa questão, pois questiono até que ponto os especialistas, ou mesmo os professores, estão prontos para valorizar os acontecimentos de análise reflexiva do surdo com a LS para a LP? Acredito que nas situações do dia a dia não paramos para valorizar estes momentos que acontecem, algumas vezes, naturalmente, outras vezes eliciados por estimulação do interlocutor ou das atividades, mas que podem se transformar em recursos positivos para a aprendizagem do sujeito surdo como um todo. Podem também promover seu próprio desenvolvimento como sujeito linguístico, especialmente no caso das crianças, tornando-as competentes linguisticamente desde muito cedo. Preciso deixar bastante claro aqui que, apesar de entender esse processo cognitivo, o vejo e o entendo apenas a partir da interação com o outro, demonstrando que ambos, neste caso específico, sujeito e pesquisador, compartilham e interagem, promovendo mutuamente reflexão metalinguística.

A partir desse entendimento, busquei organizar as situações encontradas de análise metalinguística de E. em quatro tipos:

a) Metalinguagem tipo 1 (MT 1) – LS → LS

Este tipo de estratégia metalinguística – MT 1, diz respeito a ações que são realizadas com a LS para compreensão da própria LS. Caracteriza-se como a base no processo evolutivo do sujeito linguístico, promovendo momentos reflexivos que levam à conscientização sobre a LS, conferindo-lhe lugar de língua importante, assim como as línguas orais. A partir disso, promove situação de análise dessa língua, em que o sujeito, ampliando seus conhecimentos, percebendo sua estrutura e contextos em que ocorre, pode dominá-la e desenvolver maior consciência como sujeito linguístico, além da própria fluência.

b) Metalinguagem tipo 2 (MT 2) – LS → L1

A estratégia metalinguística de tipo 2 – MT 2 – apesar de fazer menção à LS como L1, o que pode confundir com a MT 1 (LS → LS), já que nos dois casos a LS é a L1, essa segunda subcategoria relaciona-se ao desenvolvimento da proficiência na língua, ao desenvolvimento do sujeito como usuário fluente da sua L1, adquirindo competências na própria L1, o que

também demonstra avanços importantes no aprendizado da mesma. A primeira, MT 1, por outro lado, diz respeito ao processo do sujeito de apropriação da LS como língua. A MT 2 promove também maiores possibilidades de contato com a L2 – LP escrita, a língua-alvo neste contexto. Assim sendo, será observado nesta subcategoria, como o domínio progressivo do sujeito com a língua lhe confere maiores possibilidades de reflexão, ou seja, como evolui nessa situação. Dessa forma, são os avanços com a própria língua que estão em foco, como pensa, progressivamente e de forma mais complexa, sobre a sua língua, ampliando-a e dominando-a em todos os seus níveis: lexical, sintático, semântico, pragmático.

c) Metalinguagem tipo 3 (MT 3) – LS → LP

Na estratégia metalinguística de tipo 3 – MT 3 – observei como o sujeito aproveita, ou melhor, como usa a sua L1 para chegar à L2. Em outras palavras, é a análise das situações em que a LS serviu para analisar a LP. Isso significa um importante progresso do sujeito com relação à aprendizagem da modalidade escrita da LP. No caso desta investigação, não me interessa a evolução do uso da escrita em LP propriamente dita, embora isso também aparecerá, mas, mais que isso, como ele se aproxima da língua, como faz uso da sua L1 para refletir sobre a L2, o que é de extrema relevância, uma vez que os estudos sobre aprendizagem de uma L2 ou de uma LE demonstram a importância de que esse processo ocorra com base na L1.

d) Metalinguagem tipo 4 (MT 4) – LP → L2

Esta subcategoria – MT 4 – mostra um passo adiante na evolução da aproximação e do uso da LP, pois, a partir dela, busco compreender as análises feitas pelo sujeito em LS, mas acerca da própria LP. Dessa forma mostro, a partir da descrição e análise de situações em que ocorreram estratégias metalinguísticas de tipo 4, como, na relação dialógica, o sujeito conseguiu ver a LP de um lugar mais familiar, tomando-a e tornando-a familiar também, de forma a conseguir vê-la, analisá-la e até manipulá-la, mas, principalmente, conferindo sentidos às ocorrências. Essa análise me proporcionou imensa satisfação ao identificá-la e, mais ainda, analisá-la e descrevê-la, uma vez que mostra que, efetivamente, a metalinguagem em LS contribui para a apropriação da LP escrita pelo surdo.

Dessa forma, creio que aqui cabe uma reflexão sobre o que estou tomando como estratégia. De acordo com Brown (2000, p.113),

Estratégias são métodos específicos de chegar a um problema ou tarefa, modos de operação para obter um fim particular, projetos planejados para controlar e manipular certas informações. Elas são “planos de batalha” contextualizados que

podem variar de momento a outro, ou de dia a dia, ou de ano a ano. As estratégias variam individualmente; cada um de nós tem um número de caminhos possíveis para resolver um problema, e nós escolhemos um deles – ou vários em sequência – para um problema dado<sup>7</sup>.(tradução nossa)

É considerado um bom aprendiz da linguagem, referindo-se a uma segunda língua, o sujeito que encontra seus próprios caminhos para a aprendizagem, consegue organizar as informações sobre a linguagem, demonstra ser criativo buscando situações para experimentar as aprendizagens linguísticas dentro e fora de contextos educacionais, sabe conviver bem com as dificuldades encontradas com a nova língua e consegue compreendê-la mesmo que não a entenda completamente. Isso significa que o aprendiz da linguagem é capaz também de tomar os contextos como base para análise e compreensão das situações, usando estratégias mnemônicas e de reflexão para o aprendizado, podendo cometer erros, mas conseguindo compreendê-los como parte do processo e, mais ainda, que fazem parte da sua evolução na língua-alvo. Esse aprendiz mostra-se capaz de usar os conhecimentos linguísticos da sua L1 para o aprendizado da L2, conjecturando de forma cada vez mais complexa sobre a língua, aprendendo-a em sua totalidade, desenvolvendo estratégias para ser eficiente na língua-alvo, mesmo que não a domine, e conseguindo perceber as várias formas nela usadas, bem como seus diferentes estilos. (BROWN, 2000)

Certo que o sujeito em questão apresenta algumas dessas características ou qualidades como sujeito linguístico, porém, mais do que apresentá-las, considero importante a disponibilidade para aprender e a motivação oriunda do desejo em superar as dificuldades impostas por fatores negativos. Atraso na aquisição da L1 e as estratégias pedagógicas inadequadas utilizadas até então são alguns desses fatores que deixaram marcas importantes na sua forma de relacionar-se com a aprendizagem e com a língua.

Então, com base nessas explicações, é possível entender que cada sujeito tem sua forma de encarar e resolver os problemas que se lhe apresentam, tem seus próprios caminhos para chegar a esse objetivo, buscando a melhor forma de enfrentá-los e resolvê-los. Quando falo em estratégias metalinguísticas, me refiro especificamente às formas de enfrentar as questões linguísticas, numa tarefa de reflexão e manipulação da língua pela própria língua e para a mesma e, ainda, para uma LE ou L2.

---

<sup>7</sup> “Strategies are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information. They are contextualized ‘battle plans’ that might vary from moment to moment, or day to day, or year to year. Strategies vary intraindividually; each of us has a number of possible ways to solve a particular problem, and we choose one-or several in sequence-for a given problem.” (BROWN, 2000, p.113)

Na tentativa de entender as formas de resolver os problemas linguísticos enfrentados pelo sujeito quando confrontado com sua L1 ou com a língua-alvo é que esta categoria busca esclarecer, pela interpretação dos momentos em que ocorreram as estratégias metalinguísticas, como é possível classificá-las ou nomeá-las para entender melhor o processo de acordo com os tipos citados anteriormente.

Essa classificação foi elaborada na construção desta investigação à medida que os momentos de confronto apareceram, com o objetivo didático de facilitar a compreensão e a explicação dos achados, bem como para visualizar as ocorrências e permitir descrevê-las e interpretá-las mais adequadamente. Ou melhor, especificamente essa categoria foi criada para conhecer como o sujeito investigado fez uso das estratégias metalinguísticas e, a partir de então, compreender o processo de aprendizagem da L2.

Aqui considero importante um esclarecimento sobre por que classifiquei dessa forma as estratégias metalinguísticas usadas e não pelos níveis de consciência fonológica, consciência da palavra, consciência da forma ou morfológica e consciência pragmática, para explicar e apresentar os achados nessa investigação. Usei esse tipo de classificação por entender que dividir as estratégias metalinguísticas em 4 tipos (LS > LS; LS > L1; LS > LP e LP > L2) facilitou compreender mais amplamente os acontecimentos ao invés de buscar consciências isoladas como a fonológica. Ao mesmo tempo, penso que em cada um dos tipos de estratégia metalinguística elencadas podem estar contemplados os níveis de consciência metalinguística que menciono no início do parágrafo, pois posso encontrá-los ocorrendo na LS como forma de ampliação do domínio dessa língua, por exemplo, ou da LP. Esclarecido isso, sigo nas análises.

Creio que aqui também não será possível apresentar todas as situações em que ocorreu metalinguagem na interação com o sujeito da pesquisa, em vista de que foram inúmeras as situações e para minha surpresa, não ocorreram apenas com relação à LS, que era o esperado. Foi possível ir além, ou melhor, o próprio sujeito foi além disso, na medida em que se tornou mais competente na língua-alvo a ponto de sentir-se capaz para analisá-la. Tentarei, progressivamente, apresentar sua evolução, partindo de situações em que aparecem **estratégias metalinguísticas de tipo 1**, contextualizando dessa forma sua evolução.

### 7.4.3.1 Estratégias metalinguísticas de tipo 1 (MT 1) – LS para compreender e refletir a LS (LS – LS)

Para começar essa análise, esclareço que, desde o início do processo, conduzi o sujeito para analisar a sua língua, já que, até o atendimento cinco, ainda não demonstrava nenhuma tentativa espontânea de realizá-lo. Nesse atendimento nº 5 foram apresentados os desenhos representativos da LS e o sujeito evocava cada um deles para verificar se os conhecia. Em determinado desenho de sinal, houve um equívoco da parte de E. na sua realização, ao que então lhe chamei a atenção, demonstrando a diferença entre os dois sinais a partir da sugestão de análise do nível fonológico, parâmetro CM e M. Porém, por tratar-se do princípio do processo, o sujeito não se dá conta das pequenas diferenças que podem caracterizar um sinal. Trata-se do estímulo para análise da própria língua, que, conforme já mencionei, o sujeito não se dava conta das características da sua L1, não a via como língua e, por isso, não conseguia analisá-la.

*(E. está sinalizando a partir dos desenhos representativos da LS e, como executou sinal diferente do esperado do ponto de vista fonológico, chamo-lhe atenção):*

P: CALMA MAMÃO DIFERENTE SUMIR PARECER MAS DIFERENTE *(indicando, nesse caso, a amplitude do sinal e a CM do qual partem)*

Nesta situação, os itens lexicais em LS sugeridos são MAMÃO e SUMIR. É possível perceber a presença de insumo que, pelo oferecido como contraste entre os dois sinais, chamo a atenção para a CM e M que distinguem os dois itens lexicais em questão, buscando mostrar-lhe que, se esses aspectos não são observados na produção do sinal, muda o sentido conferido. Nesse caso se percebe a importância do insumo para suscitar a estratégia metalinguística na própria língua, cuja ocorrência até então não foi possível perceber. Isso significa que, nesse exemplo a reflexão ou a utilização de metalinguagem, nesse caso a MT 1, a princípio foi produzida por mim, já que o sujeito ainda não se dá conta de sua língua até esse momento, o que de fato foi evidenciado, já que não obtive nenhum tipo de resposta a essa colocação.

Nesse mesmo sentido, no exemplo a seguir, ocorrido no atendimento posterior ao citado acima, ainda lhe chamo atenção para a possibilidade de contraste, porém entre a LS e a LP. Apresento, no atendimento nº 6, as duas modalidades linguísticas através de desenhos representativos da LS e de cartões com palavras em LP, solicitando que as diferencie como

uma língua e outra. Novamente é possível perceber a presença e a importância do insumo fornecido na interação, como forma de chegar até a MT 1 de forma natural e espontânea, como reflexo de seu domínio linguístico, tão necessário para a aprendizagem da L2.

*(Com fichas distribuídas sobre a mesa contendo desenhos representativos da LS e cartões de palavras em LP, solicito que os diferencie como LS e LP):*

[...]

P: PROCURAR JUNTAR LIBRAS *(indica um dos desenhos sobre a mesa)* O-QUEinterrogativa

P: ESTE O-QUEinterrogativa

P: TUDO AQUI *(indicando um espaço determinado com cartões em LP)* PORTUGUÊS LEMBRARinterrogativa

*(E. consente afirmativamente)*

P: LEMBRAR EU EXPLICAR *(indicando as palavras em LP)* PORTUGUÊS *(indicando os desenhos representativos da LIBRAS)* LÍNGUA-DE-SINAIS

E: LÍNGUA-DE-SINAISinterrogativa

P: CERT@ ENTENDERinterrogativa

E: ENTENDER

O exemplo apresentado demonstra a necessidade de promover especificamente diferenciação entre as duas línguas, de forma a levá-lo a entendê-las como línguas diferentes sem relação de importância e colocando-as em mesmo nível, como línguas que são. Nomear a LS e a LP, observando suas formas de expressão, observando suas características e pontuando a cada instante quando é uma e outra, faz com que o sujeito perceba a existência da língua. Na medida em que me coloco como aprendiz de sua língua, a situação de igualdade de condições para ambos é facilitada, uma vez que eu não assumia apenas o papel de quem ensina, permitindo que ele, usuário fluente da LS, se colocasse nesse papel sempre que possível. Assim, percebi que a ideia que o sujeito tinha sobre a LS e sobre a LP era, na verdade, como sendo a primeira uma “forma de comunicação”, e a segunda como uma língua que deveria aprender e, mais que isso, algo almejado. É certo que aprender LP deve ser almejado pelos surdos (independente da modalidade linguística que usem) e, além disso, é uma aprendizagem necessária, se não o empenho em promover aprendizagem e ainda em compreender esse processo não teria sentido. Mas, mais que isso, é importante lembrar que os surdos, apesar de participarem da comunidade surda, também estão envolvidos na comunidade ouvinte em que a LP é a língua usada. O ponto que discuto aqui é a necessidade de aprender português sem perder sua essência como surdo, que possui uma língua que o estrutura linguisticamente, ou seja, sem abandonar a primeira língua como se já não mais precisasse dela.

Pude perceber que E. já conseguia ver a LS como uma língua quando contou um episódio que infelizmente não está registrado em vídeo, pois ocorreu em conversa espontânea após termos encerrado o atendimento e guardávamos os equipamentos. Tratava-se do encontro com um surdo dos Estados Unidos que visitava o Brasil e, portanto, era usuário de



ASL (American Sign Language), que ocorrera em um momento anterior aos atendimentos. Ao relatar o fato, E. foi capaz de retomar a situação e analisar a língua usada pelo estadunidense com a sua, comparando a produção articulatória dos sinais, além do próprio léxico, nomeando, inclusive, como uma língua diferente por ser dos Estados Unidos. Isso significa que, mesmo tendo sido um evento passado, agora passou a ser significativo, oportunizando caracterizá-lo e distingui-lo da LIBRAS ao citar sinais que são diferentes e que, nessa situação, necessitou da ajuda de outra pessoa que sabia ASL. Além disso, significa também o despertar para as características linguísticas entre as línguas de modalidade igual, mas de países, contextos e culturas diferentes.

No exemplo apresentado a seguir, começo a apresentar as CM, um dos parâmetros fonológicos da LS, mostrando sinais que podem ser evocados a partir delas, sendo que o sujeito logo percebe a proposição e inclusive começa a demonstrar a diferenciação e a percepção do que está sendo apontado por mim. O exemplo é do atendimento nº 7, em que lhe chamo a atenção para as CM que podem alterar o sinal. Além disso, nesse sentido, o estímulo presta-se a mostrar que qualquer alteração em um dos parâmetros da consciência fonológica altera o significado do sinal.

P: LEMBRAR TER PASSADO DESENHO PALAVRA TER LÍNGUA-DE-SINAIS DESENHO LEMBRAR HOJE VOCÊ TRABALHAR DESENHO LÍNGUA-DE-SINAIS SEPARAR EU <sub>1</sub>EXPLICAR<sub>2</sub> (*Nesse momento, pego um postal com configurações de mão e apresenta a E., questionando-o*) CONHECERinterrogativa  
 E:CONHECER NÃO  
 P: COMO MÃO (*indicando suas próprias mãos*) PODER SINAL interrogativa  
 P: EXEMPLO SINAL DESCULPAR (*indica a mão com CM em Y e procura no postal a configuração de mão correspondente e E. encontra*).  
 P: DESCULPAR OUTR@ APRENDER (E. repete o sinal)  
 P: MÃO COMEÇAR (*procura a configuração de mão correspondente e os dois a encontram*).  
 P: OUTR@ SINAL SÁBADO OU LARANJA (E. repete o sinal e P. reforça o sinal também pedindo para E. procurar a CM).  
 E: (*localiza e sinaliza*) IGUAL APRENDER (*indica a CM*)  
 P: VER APRENDER  
 E.: PARECER SÁBADO APRENDER IGUAL  
 P: LUGAR (*indica a testa OU e indicando a boca*) DIFERENTE  
 P: AMOR  
 E: (*sinaliza*) AMOR (*e verbaliza a palavra*)  
 P: AMOR LUGAR DIFERENTE (*indica a mão e indica a testa, boca ou lado esquerdo do peito*) IGUAL (*indicando os lugares para os sinais de: aprender, sábado e amor*).  
 P: ENTENDER interrogativa  
 (P. indica o postal, mostra diversas CM e sinaliza) DIFERENTE (*repetidas vezes*)  
 E.: ENTENDER SINAL

Citei esse mesmo exemplo na análise da categoria 1 – Insumo, porém parece-me pertinente deixá-lo aqui também, demonstrando a elaboração feita pelo sujeito a partir do oferecimento das CM.

Nesse caso, apresento os desenhos de sinais para serem ordenados a partir da CM de forma a chamar a atenção de E. para a consciência fonológica, ou melhor, para os constituintes do sinal, e levá-lo a analisar sinais com a mesma configuração de mão e diferenciá-los. A partir do exemplo dado, ele imediatamente se dá conta dessa possibilidade de análise, passando também a evocar outros sinais com a mesma CM, além de mostrar-se capaz de analisar os sinais em suas semelhanças, compreendendo que têm significados diferentes.

Como forma complementar, acrescento outro exemplo ocorrido em sequência a esse, citado no mesmo atendimento:

P: PODER COMEÇAR SINAL EXEMPLO (*indica o desenho do sinal SUMIR e pergunta a E.*) QUAL MÃOinterrogativa, (*para que ele procure a CM no postal*).

P: PROCURAR  
(*E. identifica CM e repete o sinal*)

E: (*chama a atenção da P. sinalizando*) NOITE ESCUR@ (*sinal de escuro é eliciado a partir da mesma CM de SUMIR*)

P: INTELIGENTE VOCÊexclamativa (*em atitude de reforço*)

P: INTELIGENTE (*indica o postal para procurar a CM*)  
(*E. localiza e repete o sinal INTELIGENTE e em seguida, faz o sinal COBRA que é eliciado a partir da mesma CM de INTELIGENTE*)

E: INTELIGENTE IGUAL COBRA (*E. explica o sinal de cobra para P. e faz referência à picada da cobra na perna e morte*).

Assim, é possível perceber que o sujeito, tendo o domínio linguístico da sua L1, passa a ampliar suas respostas, buscando, de forma autônoma, pelo domínio e fluência que tem na língua, outros sinais a partir da CM sugerida, o que evidencia a realização de MT em LS por sua própria análise da língua. Esse fato é bastante relevante, demonstrando finalmente a metalinguagem ocorrendo e o sujeito usando essa análise para seu desenvolvimento.

Em continuidade à estimulação de análise da LS, ofereço um desenho de sinal para que o sujeito procure a CM e, uma vez encontrada, solicito que busque entre os desenhos de sinais apresentados outro com a mesma CM, já sabendo que não o encontraria. O objetivo nesse caso, foi verificar se E., tendo compreendido a análise fonológica proposta, perceberia pequenas diferenças entre as CM, o que pode alterar o sinal pretendido. Acertadamente confirma ter percebido a diferenciação proposta, o que está demonstrado no exemplo ocorrido no atendimento nº 7:

[...]

(*P. apresenta o desenho do sinal ABRIL*)

E: ABRIL MÊS ABRIL (*E. procura e identifica a CM*)

P: IGUAL QUALinterrogativa

E: (*procura e, como não encontra, sinaliza*) NÃO-TER  
(*OBS: A intenção da P. neste momento, apesar de saber que não tinha outro sinal com a mesma CM, era verificar se E. confundiria com a CM do sinal de MULHER, por exemplo*)

Nesse exemplo, é possível perceber que, mesmo sendo um aprendizado recente, o sujeito já consegue prestar atenção à sua língua, contrastando-a a partir do estímulo com a própria LS, o que é desejado ser observado aqui na interpretação da MT 1.

Em momento posterior a esse, retorno à mesma situação de estímulo, buscando verificar a interiorização dessa análise, bem como de forma a retomar e ampliar esse conhecimento. Por isso, no atendimento nº 26, solicito que evoque sinais a partir do parâmetro CM, M e PA, o que para mim era bastante difícil em virtude de a LS se caracterizar, a meu ver, como LE, mas, para E., por tratar-se de sua L1, poderia identificar e perceber as nuances da língua.

P: AGORA ORGANIZAR MÃO AGORA ORGANIZAR MOVIMENTO (*chamo sua atenção para a seleção de sinais a partir do mesmo M, e também para o local da articulação do sinal que é um parâmetro diferente a ser analisado*).

E: CONSEGUIR GASOLINA

P: (*explica salientando*) MÃO IGUAL CONSEGUIR GASOLINA MOVIMENTO DIFERENTE CONSEGUIR LUGAR CONSEGUIR DIFERENTE GASOLINA (*indicando a região do tronco para a produção desse último sinal*)

E: ENTENDER EXEMPLO SEU LEGAL  
(*E. passa a procurar outros dois sinais com o mesmo movimento*)

P EXEMPLO APRENDER SÁBADO/LARANJA AMAR (*indica os três lugares*) DIFERENTE MÃO IGUAL MOVIMENTO IGUAL LUGAR DIFERENTE

E: IGUAL ENTENDER

[...]

P: EDUCAÇÃO ACOSTUMAR MOVIMENTO IGUAL MÃO DIFERENTE MÃO DIFERENTE ENTENDERinterrogativa

Com os exemplos apresentados nessa categoria, penso ser possível perceber a análise realizada sobre a própria língua, de forma ao sujeito colocar-se atuante na reflexão solicitada e demonstrar clareza na compreensão dessa ação. Assim, já é possível notar a análise mais profunda e complexa de sua L1, ou seja, as **estratégias metalinguísticas de tipo 2**, na medida em que consegue corrigir o outro quando em uso da LS, contextualizando e ainda explicando a língua sempre que possível, além de também já observar os momentos em que amplia as possibilidades linguísticas de sua L1.

#### 7.4.3.2 Estratégias metalinguísticas de tipo 2 (MT 2) – Desenvolvimento de proficiência da língua como “falante” da L1 (LS – L1)

Para demonstrar essa possibilidade, cito situação ocorrida enquanto eu fazia a transcrição das filmagens junto com a monitora, em que não conseguíamos entender um sinal apresentado por E., demorando-nos demasiadamente na tentativa de construir os sentidos contextualmente. Exatamente nesse instante ele chegou para seu atendimento e, vendo-nos nessa tarefa, questiona, inicialmente, a transcrição e se admira de ser possível escrever o que aconteceu. Com essa oportunidade, apresentei a cena em que não entendi o sinal usado por ele no atendimento nº 6, pedindo que nos ajudasse a compreender o que contava. Na verdade, tratava-se de um momento introdutório desse atendimento, em que ele comentava já ter dito a outros surdos, amigos seus, sobre o trabalho que estava realizando na universidade e, para orientá-los sobre onde se localiza a instituição, usou como referência o Teatro Castro Alves para dizer que a UFBA está próxima. O sinal em questão era o de Campo Grande (bairro da cidade de Salvador), usado como referência, conforme explicou em sua intenção e relacionou ao Teatro que está localizado nesse bairro, utilizando, portanto, o mesmo sinal: CAMPO GRANDE. Para fazer-se entender, E. sinalizou TEATRO CASTRO ALVES IGUAL AQUI.

Dessa forma, percebo que o sujeito consegue pensar em sua língua e contextualizá-la adequadamente, sendo capaz de explicá-la. Portanto, o fragmento que apresento a seguir demonstra sua capacidade de perceber o sentido pretendido pelo outro através do domínio de sua língua. Mesmo que neste caso tenha sido produzido erroneamente, consegue compreender a intenção no meu discurso e corrigir-me, de forma a fornecer não apenas o uso adequado, mas também colocar-se como sujeito linguístico em sua própria língua. Este fragmento ocorreu no atendimento nº 7, em que nosso trabalho foi interrompido por um aluno e, quando retornei, expliquei-lhe, ao mesmo tempo em que pedi desculpas pela interrupção e, como eu usei um sinal de forma errada, sou corrigida por E..

*(P. interrompe a atividade para atender um aluno e, ao retornar, explica a E., fazendo sinal ALUNO, ao que ele corrige em virtude de estar sendo feito no lugar errado: ao invés do peito, como fez a P., aponta para a parte externa do braço oposto ao da mão que faz o sinal. Eu, percebendo o equívoco, peço desculpas)*

P: ERRADO

E. ENSINAR

P: *(aproveitando a situação para estimular E. sinaliza)* PROFESSOR <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub>

P: PROFESSOR <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub>

E.: TAMBÉM <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> TAMBÉM <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub> SINAIS APRENDER PORTUGUÊS DEPOIS <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub> SINAIS *(uso dos pronomes através de indicação. No sinal de ensinar, ele usa em direção a ele mesmo quando diz que a P. ensinará LP para ele ou em direção a P. quando diz que vai ensinar LS para P.)*

Desde o princípio do processo, há um acordo com o sujeito para que se posicionasse como usuário fluente em LS, observando e chamando-me atenção sempre e quando fosse necessário. Porém, isso nem sempre ocorreu, até pela postura assumida pelo sujeito, no

sentido de aceitar tudo o que eu lhe oferecesse e ver-me como quem sabia mais do que ele em tudo, inclusive no que diz respeito à LS, dizendo, a princípio, que é “normal” o ouvinte errar a LS, mas sem posicionar-se. Enquanto trabalhávamos no atendimento nº 5, eu errei um sinal e fui corrigida pela monitora, enquanto E. dizia: NORMAL, porém, chamei sua atenção no sentido de que eu não sabia tudo em LIBRAS, sendo necessário que ele me ajudasse, assim como eu o ajudaria com a LP, evidenciando outra vez a troca de papéis entre pesquisador e sujeito, e a riqueza linguística que a interação promove. Esse momento aparece no fragmento abaixo:

*(P. chama atenção de E., pois produziu um sinal errado e ele não a corrige).*

P: EU ERRAR VOCÊ PRECISAR FALAR EU ERRAR NÃO-PODER ERRAR

P: VOCÊ ERRAR EU FALAR VOCÊ ATENÇÃO<sub>2</sub>AJUDAR<sub>1</sub> LIBRAS POR-FAVOR

E: CERTO

Na medida em que peço ao sujeito para me corrigir quando uso LS de forma errônea, solicito que ele pense na sua língua, demonstrando situação de análise da LS pela LS – MT 1, mas ao mesmo tempo essa se mostra como uma estratégia metalinguística de tipo 2, quando possibilita a ampliação de suas possibilidades linguísticas, na medida em que precisa, a partir do contexto do discurso, analisar minha produção e adequá-la na situação discursiva.

Foi a partir disso, então, que se sentiu mais à vontade para atuar como sujeito linguístico na situação dialógica, ao que então eu também passei a enfatizar mais ainda que, para mim, LS é difícil, assim como para ele a LP também o é, necessitando haver relação de troca e ajuda mútua. Contudo, creio que essa postura assumida inicialmente por E. é reflexo apenas da posição linguística que acredita ter como usuário da LS e não da LP, e que, progressivamente, foi sendo substituída por um sujeito atuante e competente, assim como apresentado no exemplo da situação da transcrição do atendimento nº 7.

Além disso, parece que grande parte dos surdos que têm em comum uma história de pouca valorização da língua e como sujeitos apresenta tal postura, pois Lodi (2007) também observa uma mudança de comportamento quando se lhes oferecem situações de contraste e análise da própria comunidade surda, especialmente no que diz respeito à subjetividade, ou seja, como o sujeito passa a ver-se com esse movimento de transformação, além de também afetar sua relação com a LS e com a LP.

A partir dessa nova consciência sobre si e sobre sua L1 e ainda sobre a L2, o processo flui e o sujeito, mais ativo, passa a fazer mais e mais análises, demonstrando, agora, observar sua língua e ser capaz de estar atento às nuances linguísticas, como semelhanças e diferenças entre sinais. Essa situação pode ser observada no próximo fragmento recortado do

atendimento nº 10, em que, realizando a leitura das palavras já trabalhadas anteriormente, expressando sua compreensão através da LS, frente às palavras “entender” e “saber”, faz a seguinte constatação:

E: ENTENDER PARECER SABER (*analisando os dois sinais que são produzidos no mesmo ponto articatório e têm a mesma CM, diferenciando-se apenas pelo parâmetro M*)

A partir de então, os progressos com relação à análise da LS, assim como o posicionamento do sujeito frente à sua língua, apresentando variações para os sinais e explicando-os, aumentam, inclusive demonstrando melhores possibilidades de explicar nos momentos em que eu não conhecia algum dos sinais e pedia que repetisse o que havia sido dito. No princípio dos atendimentos, isso não ocorria, pois E. não conseguia demonstrar o significado do sinal de diferentes formas para ser entendido. Ou seja, houve uma ampliação lexical que facilitou a variação das formas de explicação das intenções comunicativas, fornecendo exemplos contextuais em que tal sinal poderia ocorrer até minha compreensão. Uma dessas situações pode ser observada no atendimento de nº 14.

(*P. faz a palavra sorte em LP e, por não saber o respectivo sinal, pergunta à monitora, e E., identificando logo o sinal desejado, o repete diversas vezes, fazendo a variação do mesmo sinal. E para demonstrar que são significantes diferentes para o mesmo significado, exemplifica*):  
E: EXEMPLO PERDER ENCONTRAR SORTE

Assim, E. se sente também com domínio de sua língua, apresentando sinais novos a mim e até mesmo à monitora que possui grande fluência na LS, como no exemplo a seguir, ocorrido no atendimento nº 17, em que, tendo começado a chover, mostro a ele o fato, usando o sinal convencional (mão dominante aberta, dedos abertos, porém encontrando-se nas pontas, virados para baixo, mão frente à cabeça, baixar a mão, abrindo os dedos, duas vezes). Nesse momento, ele apresenta um novo sinal, explicando ter aprendido com um amigo surdo. Segue a situação:

*(Uma situação de conversa informal, onde E. oferece um novo sinal para o item lexical CHOVER)*

P: *(chamando a atenção de E.)* CHOVER *(olhando para a janela)*

*(E. olha e faz um sinal não conhecido por P. ou M. “com o dedo polegar, indicador e médio segurando o lóbulo da orelha”)*

E: IGUAL CHOVER *(e repete o mesmo sinal)* CHOVER IGUAL CHOVER *(faz sinal já conhecido)*

P: *(faz o sinal apresentado por E. com expressão facial de pergunta)* POR QUEinterrogativa

E.: CHOVER *(sinal novo)* APRENDER HOMEM^AMIG@ SURD@ IGUAL CHOVER *(sinal novo apresentado)* CHOVER *(sinal já conhecido)* IGUAL

E.: TER CHOVER *(faz o sinal novo)*

E.: NOV@ CHOVER NOV@

*(Explicação de M: o novo sinal apresentado por E. como CHOVER parece se referir a um palpite sobre o tempo).*

P: OBRIGAD@ APRENDER

E.: 1ENSINAR2 APRENDER

[...]

P: CHUVA ACABAR *(usando o sinal ensinado por E.)*

E.: APRENDER *(indicando que a P. aprendeu o sinal ensinado por ele)*

Saliento, nesses recortes dos atendimentos, a análise da LS pelo próprio sujeito e os interpreto a partir da estratégia metalinguística de tipo 2, pois se caracterizam por possibilidades do sujeito em pensar sua própria língua e, mais que isso, ser capaz de demonstrar seu domínio e fluência. No momento em que se posiciona como sujeito na relação dialógica, mas sujeito que conhece, analisa e reflete sobre sua L1, sendo capaz de adequadamente colocar-se e apresentar as variações da língua.

Também é possível observar estratégia metalinguística de tipo 2 no momento em que evoco ao sujeito a diferenciação, ou melhor, o questiono sobre como saber quando o conceito do item lexical em LS está relacionado a dois significados diferentes para a LP. Este exemplo é do atendimento nº 16:

*(P. mostra palavra escrita em LP “caminhão” e faz o sinal, e E. repete o sinal)*

P: CAMINHÃO PARECER CONFUSÃO *(chamando atenção do sujeito para a semelhança entre esses dois itens lexicais que têm a mesma CM e o mesmo PA, diferenciando-se no M)*

P: COMO DIFERENTEinterrogativa

E: DIFERENTE ÔNIBUS GRANDE CONFUSÃO PORQUE PESSOA ENGARRAFAMENTO MUIT@ CONFUSÃO

*(P., não satisfeita com a explicação dada, dirige-se à monitora para esclarecer, porque, na verdade, a intenção era diferenciar entre os dois sinais e não o conceito deles).*

E.: ÔNIBUS CHEI@ BRIGA CONFUSÃO ENTENDER PARECER

Neste momento em que fiz essa solicitação, quero que, analisando sua língua, E. seja capaz de explicar-me a diferenciação entre os dois itens lexicais apresentados que, conforme já explicitado na própria transcrição, se parecem, realizando análise metalinguística de tipo 2. Contudo, embora minha intenção fosse receber dele uma explicação, analisando os itens lexicais, percebo que a forma encontrada para explicar a diferença é em uma situação de uso,

ou seja, aparentemente sabe usar adequadamente, porém ainda não consegue dizer o porquê desse uso. Dessa forma, mesmo que minha intenção tenha sido outra, me satisfaço em função de que é possível perceber que ele entendeu meu questionamento, pois me explica, através do contexto, o uso de um dos itens lexicais. Em seguida, outro fato relevante nesse episódio foi que, como eu não me senti satisfeita com sua resposta, me dirigi à monitora, buscando auxílio, porém E., percebendo isso, intervém, tomando a frente, explicando-me outra vez, o que demonstra iniciativa como sujeito linguístico capaz de pensar e refletir sobre sua língua, ao invés de deixar esse lugar ao ouvinte. Esse é o aspecto mais importante, embora eu não tenha alcançado resposta à análise metalinguística da LS que eu estava propondo.

Nessa mesma situação, passados alguns instantes, observo que a chuva parou e chamo sua atenção para o fato, usando o sinal que ele havia ensinado e, ao perceber que eu usei o item lexical ensinado por ele, mostra-se muito satisfeito e feliz com minha aprendizagem. Esse comportamento chama a atenção para a condição de emancipação de quem era excluído e agora posiciona-se ativamente, tomando posse da sua língua e mostrando-se competente para resolver as situações que digam respeito a ela. Também pode ser salientada a variedade de oportunidades linguísticas brindadas pela situação dialógica em que os sujeitos linguísticos estão, de comum acordo, em franca situação de ensino/aprendizagem e em que, cada um a seu turno, ensina e aprende. Dessa forma, há ganhos de diferentes formas para ambas as partes.

Esses momentos em que o sujeito precisa colocar-se como usuário fluente da língua e explicar-me ou ensinar-me um sinal, são muito pertinentes, pois o obriga a pensar na sua língua e adequar a forma de explicação, bem como ser capaz de variar essa forma, a fim de que eu alcance o entendimento. Por isso, tais recortes caracterizam-se pelo uso da MT de tipo 2 que enfatiza esse processo reflexivo na língua por parte de E.. Desta mesma forma, na situação que segue, ilustro essa ação de análise metalinguística do sujeito quando lhe solicito explicação sobre o uso da palavra “vida” em LS, que é descontextualizada quando pensada a partir da semântica da LP. A seguir, apresento o fragmento do atendimento nº 19 a respeito da mensagem enviada pelo celular em 13 de março de 2008, às 15:29: “**vou-hoje-vida-ok**”.



E.: AVISAR (*dúvida se usa o sinal AVISAR ou DESCULPAR, pelo movimento dado ao sinal*) AGORA V-A-I  
 TER-VIDA IR CHEGAR MENSAGEM PENSAR ESQUECER FALTAR IR TER-VIDA  
 P: PORQUE VIDAinterrogativa  
 E.: SE NOME CHEGAR AQUI TER-VIDA IR TER-VIDA SÓ  
 P: SÓinterrogativa  
 P: EU LEMBRAR ESQUECER NADA  
 E.: EU V-O-U  
 P: ENTENDER  
 E.: EU I-R IR  
 P: PORQUE VIDAinterrogativa  
 E.: V-I-D-A VIDA AQUI CHEGAR NOME AQUIinterrogativa  
 P: NOME U-F-B-A UNIVERSIDADE  
 E.: UNIVERSIDADE  
 P: UNIVERSIDADE U-F-B-A  
 E.: CONHECER UNIVERSIDADE ENTENDER  
 E.: ENTENDER EXEMPLO CELULAR MENSAGEM CHEGAR TER-VIDA (*olha para o celular como se estivesse lendo*) IR TER-VIDA IGUAL UNIVERSIDADEinterrogativa  
 P: VIDA NÃO UNIVERSIDADE  
 P: (*escreve a palavra “universidade” e sinaliza*) UNIVERSIDADE  
 P: VIDA DIFERENTE  
 E.: CHEGAR AGORA  
 P: CHEGAR U-F-B-A  
 E.: IGUAL CHEGAR IGUALinterrogativa  
 P: CHEGAR  
 P: IR U-F-B-A (*indicando uma localização no espaço diferente*)  
 E.: I-R IR CHEGAR U-F-B-A  
 [...]

Nessa situação, também aparece mencionada na CAT 2 – Produção, fica evidenciada a capacidade de análise de E. na LS e, por consequência, de explicação, pois realizou, nesse sentido, metalinguagem. Houve a necessidade de explicar essa expressão por tratar-se de uma especificidade da LIBRAS, pouco usada por mim como usuária ouvinte dessa língua. A expressão “TER-VIDA” significa “estar presente” em algum lugar e é comumente usada pelos surdos. Na situação apresentada acima, E. atende minha solicitação e consegue explicar-me adequadamente sua intenção de uso e o conteúdo pretendido, uma vez que, pensando a partir da LP, não esteja adequado. Com esse uso, demonstra também a ação da L1 que sustenta a organização do pensamento na L2, o que se configura como sendo a presença da interlíngua apoiando as produções na nova língua, sendo o esperado e inclusive bastante comum quando se aprende uma língua estrangeira. É interessante observar, nesse sentido, que a princípio considerei a produção da mensagem como erro na escrita, já que tomei como base de análise a LP apenas. Contudo, após sua explicação, o sentido pretendido pode ser completamente compreendido, revelando a ação ativa do sujeito em aproximação ao uso da língua-alvo.

Seguindo esse raciocínio, no atendimento nº 26, enquanto procurávamos sinais com determinada CM, E. novamente demonstra o crescente domínio de sua língua e, mais que isso, a consciência sobre seus usos e estrutura. Percebe-se isso na medida em que diferencia adequadamente os itens lexicais apresentados, bem como os parâmetros do qual partem, corrigindo-me e demonstrando sua habilidade com sua L1 de forma a perceber o uso inadequado do interlocutor e a correta utilização da língua, explicando seu ponto de vista através de exemplo contextualizado, diferente do que estava em pauta naquele momento.

*(P. pega o sinal de MARCAR e COMBINAR e E. apresenta a CM respectiva. Frente à negação de P., que busca outra CM para associar ao sinal, E. chama a atenção, reforçando a realização adequada do sinal. Tentando justificar sua escolha, P. mostra a CM da mão dominante e E. discorda, apresentando enfaticamente a forma correta de produzir o sinal).*

E.: CONHECER ÚNIC@ PESSOA AMIG@ MARCAR IGUAL

Estas observações também ressaltam o fato de que o sujeito é capaz de perceber sua língua de forma mais completa que o interlocutor, ao mesmo tempo em que se posiciona ativamente no momento de corrigir um uso inadequado do sinal, como no exemplo citado acima, ou ainda ampliando o léxico de sua própria língua (exemplo a seguir). Esse próximo exemplo ocorre quando eu ofereço item lexical novo e ele me pergunta quem havia ensinado, associando esse ensino a um surdo (o que é evidente pensar em função de tratar-se da LS) e, ainda, buscando inteirar-se sobre seu significado, demonstrando ao final ter compreendido o sentido pretendido oferecido por mim. Essa situação ocorreu no atendimento nº 28:

*(E.: faz o sinal ATIVIDADE, mas solicitando o seu significado)*

P: A-T-I-V-I-D-A-D-E ATIVIDADE ENTENDERinterrogativa

P: EU APRENDER SEMANA PASSAD@

E: AMIG@ SURD@<sub>3</sub>EXPLICAR<sub>2</sub> LÍNGUA-DE-SINAISinterrogativa

P: NÃO OUTR@ AMIG@^HOMEM *(faz o sinal correspondente à pessoa que ensinou chamada Roberto: “mão dominante fechada com dedo mínimo tocando no queixo e depois a mesma mão fechada com dedos indicador e polegar em C tocando no queixo”)* <sub>3</sub>ENSINAR<sub>1</sub> LÍNGUA-DE-SINAIS EU PRECISAR<sub>multo</sub> intensamente ESTUDAR<sub>multo</sub> intensamente *(estes dois últimos sinais foram bastante repetidos para dar a ideia de intensidade)*

E: SEMPRE AGORA LEMBRAR DIA PASSAD@ *(sinal não identificado: “mão dominante fechada com indicador tocando no queixo”)* (md) SEMPRE (me) LEMBRAR SEMPRE

P: EU <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub> PORTUGUÊS VOCÊ QUINTA-FEIRA ROBERTO <sub>3</sub>ENSINAR<sub>1</sub> SEXTA-FEIRA

E: BO@

[...]

Nesse momento, observo a satisfação de E. com o fato de que eu, a partir dessas novas aprendizagens, passaria a ampliar meus conhecimentos na LS, demonstrando que lembrarei, em outras situações, do uso das novas aquisições. Além disso, aproveito para chamar sua atenção para o fato de que eu também preciso estudar e aprender sobre a LS, assim como ele aprende a LP

Resumindo, em um primeiro momento, busquei estimular a habilidade de análise da LS, analisando junto com o sujeito, sempre que em contato com essa língua e/ou com a LP, aspectos manuais (sinais) e não-manuais, procurando semelhanças e diferenças, levando-o a descobrir a estrutura da LS por si mesmo, o que fez com maestria. Aliás, esse é um aspecto importante de ressaltar, pois, ao iniciar a estimulação, não sabia ao certo os resultados que obteria, especialmente em função das características específicas de E., como, por exemplo, o fato de ter adquirido tardiamente a LS. Contudo, ele conseguiu, a partir de sua língua, expandir seus conhecimentos na própria L1 e ainda para a L2, mostrando ser capaz de refletir sobre a língua e ampliá-la, de forma a perceber possíveis incoerências no discurso com o interlocutor quando é o caso, e ocupando lugar ativo na situação dialógica. Essas observações conduzem à análise e compreensão das **estratégias metalinguísticas de tipo 3**, que envolvem reflexões sobre a LP a partir da sua L1, reforçando o apoio dessa última como estrutura para as análises e ampliação de sua familiaridade com a primeira. Ou melhor, o uso da primeira língua, L1, é justamente uma forma de tornar o que é desconhecido mais próximo, sustentando os questionamentos e ampliação desse domínio.

#### **7.4.3.3 Estratégias metalinguísticas de tipo 3 (MT 3) – O uso da LS para refletir sobre a LP (LS – LP)**

As estratégias metalinguísticas de tipo 3 caracterizam-se pelas análises da L2 através da L1, ou melhor, como o sujeito, conseguindo pensar sobre a língua, consegue pensar também, mas comparativamente, a língua-alvo. Para chegar a esse momento, foi necessário termos iniciado incentivando, ampliando e estimulando a L1, para que o sujeito pudesse passar a refletir a língua-alvo a partir da primeira, diferente do proposto normalmente no ambiente educacional, em que a LP é oferecida para ser analisada e usada por sua própria compreensão.

Um dos aspectos no uso da LP que procurei evidenciar foi o de constituir sentido às próprias produções de E. nessa língua, mas a partir da LS, numa forma de valorização do conhecimento construído até então, dentro e fora do processo da coleta de dados, além de conferir auto-confiança nas suas tentativas de escrita, mesmo que nem sempre adequadas se o

ponto de partida é a estrutura da LP. Ressalto que no processo todo foi considerada a presença e influência da interlíngua.

De qualquer forma, é interessante analisar como o sujeito inicialmente via a LP e como depois passa a pensá-la. Por exemplo, no atendimento nº 4, em que iniciávamos o processo, ofereci diferentes estímulos nos quais aparecia a LP na forma de textos, frases, palavras, letras, logomarcas contendo os nomes dos produtos e desenhos de uma forma geral. Frente a esses estímulos, solicitei que apontasse o que era LP e, como resposta, E. identifica apenas as palavras, não atribuindo sentido para as outras formas de expressão. Foi necessário ajudá-lo na tarefa de reconhecimento, passando, por exemplo, desenho por desenho, indicando o que era LP e o que era desenho, ao mesmo tempo em que fazia a leitura do que estava expresso ali.

Já no atendimento nº 5, após ter reconhecido todos os desenhos representativos dos sinais, identificando seus significados, peço que os escreva em LP apenas como forma de verificar seu léxico nessa língua e, a cada produção, eu fui lendo o resultado de forma a certificá-lo quanto aos sentidos expressos, “significando” sua escrita para que a ele também fosse significativa. Assim, após escrever a palavra em português para o item lexical em LS MÊS JUNHO, chamo sua atenção, sendo o que exemplifico a seguir:

*(Escrita com base nos desenhos representativos da LS):*

P: JUNHO

*(E. escreve a palavra)*

P: (lê) JUNTAR interrogativa ESCREVER PORTUGUÊS PALAVRA JUNTAR

P: EXEMPLO *(indicando uma figura)* AQUI FAMÍLIA JUNTO *(explicando o significado da palavra produzida por E., oferecendo significado contextualizado)*

*(P. exemplifica ainda juntando dois objetos que estão sobre a mesa e depois os separando e voltando a juntá-los)*

P: VOCÊ ESCREVER PORTUGUÊS JUNTAR MÊS JUNHO PALAVRA PORTUGUÊS DIFERENTE J-U-N-H-O

Nesse exemplo, há a estimulação da escrita a partir de vocábulos na LP, o que entendo que, isoladamente, não constrói sentido ou aprendizado na língua-alvo. Mas a intenção foi demonstrar, na realização da atividade, como os sentidos podem ser construídos a partir da análise das próprias produções. Nesse caso, foi explicado que o significado obtido com a escrita era diferente do pretendido e, para isso, usei a LS de forma a significar a produção contextualmente.

Dechandt (2006, p. 280) também apresenta essa observação quando afirma que “deve-se ter em mente que uma lista de palavras não torna o aprendiz competente numa língua. O vocabulário deve ser trabalhado na escola de forma global. O ensino da palavra deve vir

acrescido do ensino de todas as relações que ela estabelece na língua-alvo”. Por outro lado, é possível perceber a presença e a relevância do insumo nesse sentido, na medida em que é a partir dele que é chamada a atenção do sujeito para o resultado de sua escrita. Nesse caso, a palavra pretendida e a palavra produzida expressam itens lexicais diferentes na LP, ou seja, desde que adequadamente significado, é possível partir da unidade “vocábulo” para chegar a significar construções e estruturas mais amplas na língua-alvo, sem perder de vista o todo.

Da mesma forma em que solicitei ao sujeito analisar sua produção escrita em LP pelos sentidos produzidos em cada palavra, também o levei a analisar cada produção quando, mesmo que de forma acertada, geralmente copiada da datilologia, faltava alguma letra. Nesse sentido, a intenção não era propriamente a palavra em si, mas a compreensão de que cada palavra em LP é composta de letras, reforçando a análise da língua e levando-o a apropriar-se dos conceitos intrínsecos da língua-alvo que a constroem. No caso específico do conceito de letra, convém ressaltar que esse não existe na LS, sendo necessário, então, que o aluno surdo possa acercar-se e apropriar-se de forma funcional do significado para a construção em LP.

O exemplo que apresento a seguir ocorreu no atendimento nº 6, com a solicitação de escrita da palavra “biscoito”. Foi difícil para E. compreender pela datilologia essa palavra, por ser uma palavra grande e com letras repetidas, mostrando-se diversas vezes confuso e sem conseguir realizar a construção adequadamente. Nessa situação, aproveitei também para levá-lo a compreender o conceito de letra, mas ele ainda não consegue, uma vez que lhe chamo a atenção para a ausência de uma letra na palavra e ele não percebe essa ausência. Porém, de qualquer forma, foi um primeiro momento de apresentação desse conceito e, por consequência, de reflexão sobre os constituintes da palavra em LP, além de que essas intervenções contribuíram para aproximá-lo da reflexão possível quando se constrói a escrita.

(*P. pede a E. para escrever a palavra “biscoito”*)  
 [...]  
 P: ESPERAR ATENÇÃO DEPOIS ESCREVER  
 P: B-I-S-C-O-I-T-O  
 (*E. começa a escrever e solicita ajuda de P., digitalizando B-I-S...*)  
 (*P. digitaliza a palavra novamente e E. copia a digitalização feita e apresenta sua escrita*)  
 P: FALTAR O-QUEinterrogativa  
 P: OUTRA-VEZ B-I-S-C-O-I-T-O  
 (*E. demonstra ter entendido*)  
 P: FALTAR O-QUEinterrogativa  
 E: BISCOITO FALTAR (*e digitaliza*) B-I-S-C-O...  
 (*P. chama atenção de E., solicitando que compare a palavra escrita por ele e a digitalização que ela realiza, na tentativa de buscar a letra que falta, mas ele não consegue identificar*)  
 P: ESPERAR VOCÊ<sub>2</sub>FALAR<sub>1</sub> O-QUE FALTAR B-I-S-C-O-I-T-O O-QUEinterrogativa  
 E: ENTENDER FALTAR  
 P: QUAL LETRA  
 E: LETRA BISCOITO VER B-I-S (*olhando sua produção escrita*)  
 E: OUTRA-VEZ B-I-S-C [...] C-O-B-C-L ERRAR FALTAR  
 P: ESPERAR PALAVRA CERTA B-I-S-C-O-I-T-O  
 E: CERT@ ENTENDER  
 P: IGUALinterrogativa (*indicando o papel com a escrita*)  
 E: DIFERENTE  
 P: DIFERENTE O-QUEinterrogativa  
 [...]  
 E: BISCOITO DIFERENTE (*indicando o papel escrito*)  
 P: FALTAR QUAL LETRAinterrogativa  
 E: PARECER OUTR@ B-E-I-S PARECER OUTR@  
 P: EU ESCREVER PORTUGUÊS VOCÊ VER  
 P: IGUALinterrogativa  
 E: (*indica as duas palavras escritas com o dedo e sinaliza*) FALTAR UM DIFERENTE  
 P: QUAL LETRA DIFERENTEinterrogativa  
 (*P. estimula que E. compare as duas palavras escritas letra/letra na tentativa de entender qual letra está faltando*)  
 E: B-I-S-C-O-I-T-O  
 P: CERT@ PALAVRA GRANDE  
 E: PEQUEN@ (*negativa com movimento da cabeça*) TOD@ CERT@  
 P: CERT@ QUAL LETRAinterrogativa (*mostra as duas palavras*) NÃO-TER UM LETRA QUALinterrogativa  
 (*E. começa a digitalizar novamente a palavra B-I-S, demonstrando não entender a solicitação de identificar a letra faltante na palavra*)

A partir desse tipo de estímulo, como comentado no exemplo acima, observo que E. vai assumindo uma postura de reflexão diferente quando em contato com a LP escrita. A princípio, era passiva e, progressivamente, torna-se mais dinâmica, ponderando sempre que entra em contato com novas situações com a língua e demonstrando vê-la na sua ação de construção. Para isso, já se permite posicionar-se, questionando-me sobre o que apresento a ele. Exemplo de uma dessas situações ocorreu no atendimento de nº 8, em que E. me questiona sobre dois vocábulos da LP que lhe ofereci, solicitando explicação sobre seus significados. Os itens mencionados foram: “gostar” e “gostoso” (delicioso), os quais expliquei comparativamente, pela própria grafia e pelo significado, deixando claro que, apesar de a escrita de ambas ser semelhante, são palavras diferentes, com significados diferentes. Ou seja,

nessa situação, E. já se aproxima da escrita, sendo capaz de vê-la como tal, de entender que comportam significações e de questioná-las a partir da experiência visual que tem com a língua escrita, pois, quando as vê grafadas de forma semelhante, pensa, a princípio, comportarem o mesmo sentido, o que, pela mediação da LS, foi possível deixar claro a diferença de classificação gramatical das palavras, mesmo sem utilizar as nomenclaturas “verbo” e “adjetivo”, mas elucidando seus significados.

A partir desse exemplo, outros se seguem, às vezes por solicitação do próprio sujeito, às vezes eliciados por mim como mediadora no processo de compreensão e apropriação da escrita em LP, conforme é possível perceber nessa situação ocorrida no atendimento nº 11, em que E. solicita a datilologia para o item lexical PASSEAR. Como a grafia dessa palavra se parece com a grafia da palavra “pessoa”, confundiu-se. Porém, tal confusão foi esclarecida a partir da contextualização do sentido conferido à sua produção em LP, para que pudesse perceber que essa palavra escrita contém outro sentido, fazendo-o pensar sobre a LP a partir da LS, o que caracteriza situação em que ocorre estratégia metalinguística de tipo 3.

<p>E.: P-E-S-S-O-A (<i>pergunta a P.</i>)  P: PESSOA PESSOA  E.: PESSOA ERRAD@ PESSOA  P: VOCÊ SINALinterrogativa  E.: PASSEAR  P: PASSEAR  E.: NOMEinterrogativa  P: DIFERENTE NOME PORTUGUÊS P-A-S-S-E-A-R  E.: P-A-S-S-E-A-R (<i>e volta a escrever</i>)  P: CERT@</p>
---

Também é relevante perceber nessa situação, em seu processo de análise da LP, que mesmo tendo uma ideia sobre a escrita da palavra desejada e por utilizar-se de estratégias mnemônicas visuais para a escrita nessa língua, as duas palavras que ele solicita são realmente semelhantes em LP: as duas começam com a letra “p”, as duas têm dois “s” no meio, o que, pela estratégia usada, realmente pode confundir. Entretanto, questiona-me de forma a certificar-se de que tem a palavra certa.

O próximo exemplo ilustra a análise da LP a partir da LS, em que E. apresenta uma construção na língua-alvo tomada com base na “visualização da forma” escrita, o que provoca certa confusão por tentar relacionar a imagem construída da palavra escrita com o arcabouço lexical em LP que já possui. Como não consegue estabelecer sentido, também não reflete sobre a coerência e pertinência da palavra escrita com a LP. Esse exemplo foi tomado do atendimento nº 14, em que fazíamos a leitura das frases escritas em LP no atendimento

anterior, e pelo fato de que eu escrevi na frase a palavra “encontrou” com letra cursiva e com a letra “e” maiúscula, por ser início de frase. Ele entendeu essa primeira letra como se fosse a letra “B”. De qualquer forma, por associação, lê sua construção com o sentido conferido pela palavra escrita inicialmente em LP adequadamente (encontrou), mesmo que não identifique a impossibilidade de construção iniciada em: “Bnc”. Segue a situação abaixo.

E.: SIGNIFICAR ENCONTRAR EXEMPLO B-N-C-O SÓ PEQUEN@  
 P: OUTRA-VEZ  
 E.: B-N-C-O PEQUEN@ NORMAL IGUAL B-N-C-O PEQUEN@ IGUAL SIGNIFICARinterrogativa  
 E.: VER B-N-C-O (*mostra a palavra escrita no papel e digitaliza*) T-R-O-U  
 (*Uma vez que eu não o entendi, ofereço papel para que escrevesse a palavra. E ele escreve “Bnc” e depois “Bncontrou”*).  
 E: (*escreveu a primeira e sinaliza*) PARECER ENCONTRAR  
 E: (*escreve a segunda e refere*) IGUAL PARECER  
 P: (*indica a palavra escrita no papel da semana anterior e refere*) LETRA B NÃO LETRA E (*e reescreve a palavra, dessa vez com letra de imprensa*).  
 E.: ENTENDER  
 E.: DESCULPAR ERRAR  
 E: (*indicando a palavra escrita inicialmente, sinaliza*) PARECER B  
 (*E. mostra as duas palavras que ele escreveu em papel à parte, indicando que uma era pequena e a outra era grande*).  
 P: DIFERENTE PORTUGUÊS PALAVRA CONHECER NÃO (*indicando a palavra “bnc” que E. escreveu e faz a mesma sinalização para outra palavra também*).  
 E.: CONHECER NÃOinterrogativa  
 P: NÃO PORTUGUÊS CONHECER NÃO  
 (*Pelo contexto apresentado por E., foi possível entender que, ao escrever “bnc”, ele não compreende o significado, o que, então, P. explica os sentidos obtidos a partir da construção feita por E., associando essa primeira escrita a “banco” e explica as duas possibilidades de sentido para essa palavra*)  
 P: B-A-N-C-O BANCO DINHEIRO  
 E.: (*repete*) BANCO (*no sentido de instituição financeira*).  
 P: OU PODER (*e mostra o banco objeto*) PORTUGUÊS NOME IGUAL OU IGUAL BANCO  
 P: CONHECER (*e P. procura uma revista para mostrar uma logomarca de banco a fim de relacionar para E., e assim que viu a logomarca fez o sinal correspondente*).

Mesmo havendo esse equívoco na construção das palavras, aproveito para estimular a análise da língua-alvo, a partir da sua própria produção, explicando os sentidos através dos significantes em LP. Na produção “Bnc”, usei o léxico da LS para explicar que, escrita dessa maneira, a palavra não tem significado em LP, mas que poderia ser, desde que se acrescente uma letra, BANCO. Uma vez explicada a construção dessa palavra, aproveito para chamar a atenção de E. sobre essa mesma palavra poder ter dois significados em LP (homônimo), mas não na LIBRAS, o que então foi exemplificado através de frases:

EU VOU AO BANCO PEGAR DINHEIRO.

EU QUERO UM BANCO PARA SENTAR.



Além do uso das frases, fiz o desenho de um banco para sentar e busquei em uma revista a logomarca de um Banco conhecido para que ele pudesse diferenciar as duas situações em que a mesma palavra em LP pode ser usada para dois significados diferentes. Importante lembrar que, para toda essa explicação, usei a LS confrontando as duas possibilidades de uso da palavra que tomei pela semelhança da escrita, e que, em LS, para cada um desses significados, há um item lexical diferente:



Figura 22 - Desenho representativo da LIBRAS para o item lexical BANCO



Figura 23 - Desenho representativo da LIBRAS para o item lexical CADEIRA

Essas ações promovem a estimulação da metalinguagem para a LP através da LS pela apreensão do significado da palavra na língua-alvo e do contraste desta com a L1.

A proposta contrastiva das duas línguas em questão é essencial à eficácia do ensino. Apresenta-se como uma via de duas mãos, pois propicia uma troca de experiências entre surdos e ouvintes. Ao mesmo tempo que amplia a competência comunicativa dos surdos na LP, amplia a competência comunicativa dos ouvintes, em LSB. (DECHANDT, 2006, p. 279)

O processo de contraste entre as duas línguas, a L1 e a língua-alvo, faz com que o sujeito que está aprendendo a segunda língua esteja mais atento e seja capaz de perceber as possibilidades ao seu alcance nessa nova língua. Além disso, percebe também como a língua vai se construindo, se constituindo e fazendo sentido a partir da base da sua L1, para, progressivamente, estabelecer esse sentido por si só. Nessa próxima situação, no atendimento nº 15, construímos uma cruzadinha com palavras em LP, evocadas naquele mesmo momento por mim e por E., e obtivemos:

G  
 BOCA  
 S  
 TRABALHO  
 O    A L  
      R H  
      A O  
 INTELIGENTE  
 J    O    LEI  
 AMIGOS    E  
           T  
           O  
           S  
           O

Figura 24 - Cruzadinha

Com a construção da palavra “amigo” estando muito próxima da letra “s” da palavra “gostoso”, chamo sua atenção para o novo significado assumido pela palavra ao adicionar essa letra, dando a ideia de número, assim como aparece no fragmento ocorrido nesse momento:

P: (*sugere*) AMIG@  
 (E. coloca todas as letras adequadamente a partir da letra “a” da palavra “laranja”)  
 P: AMIG@ JUNTAR S MUIT@ (P., fazendo referência à letra “s” da palavra “gostoso”, que estava bem próxima do “o” de “amigo”)  
 E.: (ao mesmo tempo) MAIS  
 E.: AMIG@ MAIS  
 (Frente à empolgação com a observação, E. faz ainda o seguinte comentário):  
 E.: AMIG@ MAIS GOSTAR BO@exclamativo

Com essa observação feita por ambos, já que o sujeito mencionou a associação, ao mesmo tempo, ele demonstra, em primeiro lugar, conhecer a formação de plural em LP, mesmo que nem sempre saiba usá-la adequadamente e também que não faça comumente essa flexão quando escreve em português. Isso porque em LIBRAS não se utilizam itens lexicais flexionados em número (essa ideia é marcada através de classificadores, quando necessário ao contexto), porém E. conhece essa noção e percebe o significado da palavra sendo alterada pelo acréscimo do morfema que designa número.

Seu processo de análise da língua vai se ampliando e, no momento em que ofereço maior aprofundamento na LP, usando para tal os conceitos de frase, palavra e letra, depois

acrescentando o conceito de sílaba, verifico não apenas a ampliação conceitual, mas, também, incremento nas possibilidades de manipulação das palavras em português. Tais situações sobre a estrutura da LP que envolvem a consciência fonológica, nesse caso pela manipulação de palavras, leva E. ao exame das palavras construídas e também a uma tentativa de compreender como se formam. No exemplo a seguir, fragmento do atendimento nº 15, é possível verificar como, a princípio, o sujeito responde à estimulação oferecida, mas é relevante observar que analisar a LP não é uma atividade espontânea realizada por E., o que reforça a necessidade de o interlocutor, professor e/ou terapeuta, estar atento para os momentos em que há possibilidade de chamar-lhe a atenção para isso e, então, suscitar a reflexão metalinguística. Mesmo que ainda não domine o conceito apresentado, a intervenção feita pelo interlocutor possibilita a visualização, o contraste e a análise de uma informação que não faz parte de sua primeira língua, exigindo, para isso, além do domínio da primeira língua, alguma aproximação e familiaridade com a segunda.

*(P. pega uma das palavras apresentadas e, em seguida, as letras soltas que constroem essa palavra, mostrando a E.)*

E: IGUAL *(fazendo referência às duas palavras expostas na mesa: a palavra impressa e a palavra construída com as letras soltas)*

P: IGUAL PODER

*(P. corta a palavra em sílabas)*

P: PALAVRA EU PALAVRA PORTUGUÊS CORTAR SÍLABA SÍLABA SÍLABA

P: AGORA PODER SÍLABA

P: *(pega outra palavra, corta-a e sinaliza)* SÍLABA *(e assim com outras também)*

P: *(com uma das palavras cortadas, sinaliza)* 3 SÍLABA SÍLABA SÍLABA ENTENDERinterrogativa

E: ENTENDER

P: AGORA

E: EXEMPLO FRASE FRASE SÍLABA

P: FRASE PODER SÍLABA

E: NÃO-TER PALAVRA

P: FRASE TER PALAVRA PALAVRA PALAVRA ENTENDERinterrogativa

P: PALAVRA PALAVRA PALAVRA

P: PALAVRA SÍLABA SÍLABA SÍLABA

P: SÍLABA LETRA LETRA BO@interrogativa

P: PALAVRA *(indica a palavra que está na mesa e sinaliza)* 3 SÍLABA

P: *(pega as sílabas e corta-as em letras, indicando-as, e sinaliza)* LETRA

P: QUANT@ LETRAinterrogativa

E: 5 6 6

P: 6 LETRA

P: QUANT@ SÍLABAinterrogativa

E: 2

P: *(indicando a palavra em questão e sinaliza)* QUANT@interrogativa

E: 2

P: *(mostra sílaba por sílaba e vai indicando a quantidade nos dedos)* 3

E: ENTENDER

P: *(pega uma palavra monossilábica e pergunta se esta é possível separar em sílabas)* CORTAR SÍLABAinterrogativa

P: NÃO-PODER PALAVRA 1 SÓ

P: QUANT@ SÍLABA

E: 1

*(P. apresenta uma palavra dissilábica a E., solicitando que identifique o número de sílabas)*

E: 1 ÚNIC@ SÍLABA *(então P. a corta em duas sílabas para que ele perceba a divisão em 2 sílabas).*

Atividades desse tipo promovem a análise metalinguística da língua-alvo de diferentes formas, uma vez que contribuem na ampliação de vocabulário e facilitam a análise de unidades da língua como letras, sílabas e palavras, o que contribui com a apropriação e compreensão do aprendiz sobre a nova língua.

Já no exemplo a seguir é possível observar o quanto o domínio da L1 é importante para a compreensão e o uso da L2, o que difere das situações analisadas anteriormente (relacionadas a ocorrências de uso da LP de forma isolada através de palavras). Nessa situação que será apresentada, no fragmento do atendimento nº 16, verifico como o sujeito vai usando os conhecimentos até então trabalhados de forma a construir texto na língua-alvo. Isso significa que, na medida em que se solicita uma produção na segunda língua, E. vai construindo a partir de sua primeira língua, muitas vezes de forma externa. Isso fica aparente pelo uso de sinalização discreta e contínua do que ele pretende escrever, como se estivesse “murmurando” de forma a auto-organizar-se na escrita em LP. Quando ele não tem o vocabulário necessário ou desejado, vai solicitando, em uma construção compartilhada, a “grafia” desejada por meio da datilologia.

Além disso, através dessa sinalização discreta é possível observar as frequentes retomadas da ideia em construção, numa tentativa de estruturar o pensamento na segunda língua, a partir da primeira. Isso significa não apenas a interlíngua em ação, mas o peso e o importante apoio que a L1 oferece ao sujeito nesse processo, à medida que toma constantemente sua L1 para pensar a L2 e, quando não sabe como expressar na L2, solicita do interlocutor esse apoio. Ainda nesse exemplo se percebe que, conforme evolui na aprendizagem da segunda língua, esse processo também auxilia, em movimento inverso, o desenvolvimento e ampliação ainda da sua L1, o que é evidenciado quando, solicitando como escrever em LP o item lexical INTERIORIZAR, forneço outra palavra como sinônimo, de forma a promover melhor adequação ao pretendido.

P: *(oferece a E. um papel e solicita)* AGORA VOCÊ ESCREVER O-QUE APRENDER HOJE APRENDER O-QUEinterrogativa  
 E.: ESCREVER AGORA APRENDER BO@ GOSTAR BO@ ESTUDAR FÁCIL ESCREVER SÓ  
 P: PALAVRA LETRA SÍLABA LEMBRARinterrogativa  
 E.: PALAVRA LETRA SÍLABA  
 P: O-QUE APRENDER ESCREVER  
 E.: NOME LETRA PALAVRA SÍLABA  
 P: L-E-T-R-A  
*(P. escreve no final da folha a palavra “letra” para facilitar)*  
 P: VOCÊ ESCREVER O-QUE APRENDER APRENDER O-QUEinterrogativa  
 E.: LETRA  
*(P. sugere que ele escreva)*  
 E.: NOME APRENDERinterrogativa  
 P: A-P-R-E-N-D-E-R  
 E: *(Enquanto escreve, E. sinaliza)* VER APRENDER BO@exclamativa  
 E.: EU VER...FÁCIL  
 E.: NOME FÁCILinterrogativa  
 P: F-A-C-I-L  
 E.: EU ERRAR FÁCIL  
 E.: SÍLABA  
 E.: VER...  
*(Enquanto E. escreve, P. vai organizando as palavras que ele está pedindo para digitalizar)*  
 E.: NOME INTERIORIZARinterrogativa  
 P: PODER ENTENDER IGUAL INTERIORIZAR PODER PALAVRA PORTUGUÊS ENTENDER E-N-T-E-N-D-E-R  
 P: ENTENDER IGUAL INTERIORIZAR  
 E: *(escreve)* LETRA SÍLABA PALAVRA VER APRENDER DESENVOLVER BO@ EU VER FÁCIL APRENDER FÁCIL ESTUDAR APRENDER GOSTAR ENTENDER VER BO@  
 E.: ENTENDER FÁCIL  
 E.: NOME PROFESSO@interrogativa  
*(P. montou a palavra com as sílabas já expostas na mesa e chama a atenção para o gênero da palavra PROFESSO@)*  
 E.: PROFESSO@^HOMEM *(aponta para a P sinaliza)* PROFESSO@^MULHER  
 E.: PROFESSO@ *(e digitaliza a letra A)*  
*(P. solicita que E. leia o que escreveu após ter completado a escrita e lê, sinalizando palavra por palavra).*

Outro aspecto também possível de ser verificado nesse exemplo acima é a inclusão de mais um conceito da LP, não usado em LS comumente, que é a marcação de gênero, já que é necessário fazer essa diferenciação em LP e, na LS, não, sendo imediatamente entendido pelo sujeito, que já passa a relacionar e explicar.

A seguir, apresento duas situações, uma do atendimento nº 16, outra ocorrida no atendimento nº 18, respectivamente, em que em ambas é possível perceber o uso de estratégias de aproximação da LP através da LS, ou melhor, através da concepção advinda pela experiência visual que os surdos têm e com que se relacionam com o mundo. No primeiro exemplo, apresento uma construção em LP e, a partir da primeira letra, ele tenta associá-la a um significado, independente de ter, efetivamente, realizado a leitura da palavra.

*(P. constrói a palavra em LP “sabonete”)*  
 E: SÁBADO *(este item lexical em LS também pode ser LARANJA, sendo diferenciados no contexto. Aqui nesta situação percebo que sua intenção foi o item lexical sábado, em função de que, tanto a palavra em LP quanto o sinal, evocam um significante em LP iniciado pela letra “s”)*  
*(P. explica o item lexical que construiu em LP escrita através do sinal SABONETE para que este perceba o significado relacionado à palavra escrita).*

*(P. oferece as folhas com as palavras para E. localizar a escrita dos desenhos oferecidos, sendo que o primeiro foi “pião”).*

E.: ESQUECER PIÃO

P: PROCURAR VOCÊ FALAR PALAVRA NOV@

*(E. procurando, digitaliza P)*

*(P. repete P)*

*(E. mostra uma palavra começada por P)*

P: PALAVRA PORTUGUÊS COMEÇAR LETRA P

*(E. mostra a mesma palavra anterior) P: (sinaliza) PROFESSO@*

*(E. mostra outra palavra) P: (sinaliza) PROCURAR*

*(E. mostra outra palavra) P: (sinaliza) IGUAL (apontando a última com a anterior) PROFESSO@*

*(P. indica onde está a palavra “pião”)*

E.: P-I-A-O

No segundo exemplo, fica claro como o sujeito tenta perceber a LP através de indícios que geralmente estão associados ao aspecto visual da palavra, tomando-a pela primeira letra, e assim todas iniciadas por essa letra podem ser evocadas, como é o caso do exemplo citado acima, ou ainda pelo tamanho da palavra, o que também aconteceu nos atendimentos como uma estratégia para chegar ao desejado na LP. De qualquer maneira, são pistas visuais, baseadas na LS, que sugerem os caminhos para o sujeito chegar à compreensão da língua-alvo.

Peixoto (2006, p. 225) apresenta uma análise nesse sentido:

Parece ser por meio da língua de sinais, assim como da análise dos aspectos visoespaciais da escrita, que a criança surda constrói os caminhos que, substituindo a fala, lhe conduzem a uma compreensão mais avançada do sistema da escrita. A análise da escrita aproxima esta criança das regularidades desse sistema, mas apenas isto não parece ser o suficiente para prever, antecipar escritas nunca vistas antes.

É relevante observar como as considerações encontradas em outros estudos convergem quando se trata de entender os processos pelos quais os surdos se apropriam da LP, porém isso não significa dizer que esses são os mesmos para todos os surdos. Contudo, por tratar-se de situação em que a LS é tomada como base na estruturação linguística do sujeito e que será a partir dela que se confrontarão com a L2, será evidente que essas mesmas particularidades caracterizem-se como ocorrências praticamente inevitáveis aos surdos sinalizadores, em função da modalidade linguística usada por esses sujeitos.

No atendimento nº 23, frente à solicitação para o sujeito ler frases escritas em português, associando-as a gravuras representativas dessas, peço que me explique como chegou a compreender a relação entre a frase dada e a gravura escolhida. Dessa forma, pretendo acompanhar a análise sobre sua leitura e quais pontos foram significativos para chegar até

esse entendimento. O que é possível perceber é que o sujeito necessita do auxílio do outro, interlocutor, para levantar os aspectos significativos do conteúdo escrito em LP e que o ajudaram nessa construção de sentidos, especialmente quando o outro pode fazer essa mediação através da LS, que sustenta tais análises para ele. Também foi possível observar que, entendendo o significado da frase, a substitui, em nível de importância, pelo desenho, buscando interpretá-lo, ao invés de retomar para a escrita, deixando transparecer que o primeiro, para ele, é mais relevante que esse último, o que é compreensível, uma vez que ainda mostra-se em processo de aprendizagem da LP.

*(Oferecimento de frases em LP para serem lidas e associadas aos desenhos que expressem o sentido contido na frase. Nessa situação, P. tenta levar E. a buscar indícios na frase que possam auxiliá-lo a entender o conteúdo).*  
 E: ESCOLA (e apontou a figura onde aparece uma criança surda na escola)  
 P: PORQUEinterrogativa  
 E: ESCOLA ENSINAR APRENDER ENSINAR  
 P: SÓinterrogativa  
*(P. indicando novamente a frase para E).*  
 E: SURD@ (associando então à figura)  
 E.: SURD@ CERT@

As estratégias metalinguísticas realizadas pelo sujeito, geralmente apoiadas na LS, ratificam a análise que é feita a partir dessa língua para constituir sentidos na LP, mostrando sua compreensão sobre as construções realizadas. No momento em que o sujeito consegue apresentar através da LS o compreendido da LP, demonstra também a possibilidade de diferenciação entre os dois sistemas linguísticos, sendo que esse aspecto é constantemente demarcado por mim, como sua interlocutora, levando-o a compreender a necessidade de, a partir da gramática específica de cada língua, realizar as construções de forma pertinente a cada uma. Essa é uma tarefa complexa e que demanda tempo para ser suficientemente interiorizada pelo sujeito, mas que aponta para um começo dessa ação reflexiva. Tais aspectos podem ser identificados no atendimento nº 21, quando, solicitando construções a partir dos desenhos representativos da LS, aproveito a ocasião para chamar-lhe a atenção para a estrutura gramatical da LP necessária para ser compreendida pelo leitor, atendendo à estrutura dessa língua.

*(Atividade em que E. está construindo sentenças com os desenhos representativos da LS e, como falta um desenho para a sentença pretendida, coloca sua mão com a CM correspondente):*

E: *(coloca os sinais)* VÍDEO-CASSETE GRITAR COBRA *(e diz para P. que está faltando o sinal de TELEVISÃO)*

E.: FALTAR TELEVISÃO NÃO-TER FALTAR *(e continua procurando entre os sinais distribuídos pela mesa. Como não encontrou o sinal desejado, propõe à P. colocar sua mão configurada no lugar da sentença onde deveria ter o desenho do sinal não encontrado).*

E.: TELEVISÃO *(e indica sua mão, dirige o sinal para o lugar da frase onde está faltando).*

E.: PROCURAR NÃO-TER TELEVISÃO *(colocando a mão configurada para representar o sinal de TELEVISÃO no lugar correspondente)* MELHOR *exclamativa*

E.: PROBLEMA NÃO *interrogativa*

*(P. organiza os sinais colocados por ele para a sentença, abrindo o espaço correspondente ao desenho do sinal de TELEVISÃO para que E. coloque sua mão configurada).*

P: *(novamente escreve a palavra correspondente em LP da sentença construída por E. em LS sempre separadas por barra e comenta)* AGORA SURD@ VER *(e mostra os sinais que estão na mesa construídos por E. e, olhando para eles)* ENTENDER VER SURD@ ENTENDER *(mostra novamente)* ENTENDER AGORA PESSOA OUVINTE OLHAR PALAVRA *(e aponta as palavras em LP correspondentes aos sinais que estão escritos no papel)* ENTENDER NÃO OLHAR LER PORTUGUÊS NADA *exclamativa* AGORA EU ESCREVER FRASE PORTUGUÊS

Uma vez que o sujeito já consegue refletir sobre sua língua para construir e refletir sobre a L2, demonstrando uma evolução nas análises e percepção de forma mais consciente da LP, os fragmentos passam a demonstrar os processos de compreensão da língua-alvo, sendo analisados a partir do critério de **estratégias metalinguísticas de tipo 4**, em que a LP é alvo e instrumento da análise. Durante a realização da análise das transcrições, fiquei surpresa com o número de ocorrências características desse tipo de estratégia, demonstrando a evolução obtida pelo sujeito no contato e apropriação da L2.

Todas essas considerações levam a creditar valor relevante às estratégias metalinguísticas na L1 do sujeito que aprende uma L2. Com essa base sólida, o processo ocorre e traz como resultado não a possibilidade de ler e escrever na LP, mas a possibilidade de compreender as relações existentes entre as duas línguas, em que aspectos se contrastam e se complementam, enriquecendo as experiências linguísticas do sujeito que aprende.

#### **7.4.3.4 Estratégias metalinguísticas de tipo 4 (MT 4) – Estratégias para refletir a LP (LP – L2)**



Nessa subcategoria, analiso as reflexões do sujeito investigado a respeito da própria LP, demonstrando alcançar entendimento suficiente da L2 para ser capaz de refletir sobre seu uso e construção.

Assim, os exemplos que serão apresentados em continuidade servirão para ilustrar esses momentos, demonstrando a evolução das estratégias metalinguísticas desde a tomada de consciência da LS como língua para o sujeito, até a possibilidade de, frente à LP, conseguir manipulá-la, considerando a relação visual que estabelece com a língua, ao invés da relação auditiva, como ocorre com s ouvintes.

No exemplo a seguir, ocorrido no atendimento nº 15, durante atividade de escrita, em que ofereço uma palavra em LP e o sujeito, imediatamente, compreendendo o significado da palavra, chama minha atenção para a marcação de gênero que ocorre na LP.

*(P. forma a palavra “boba”)*  
 E: *(identifica de imediato fazendo o sinal)* BOB@^MULHER  
 E: HOMEM B-O-B-O A MULHER *(com a palavra oferecida, E. faz a diferenciação de gênero através da própria palavra, diferenciando a escrita).*

Na próxima situação, espontaneamente o sujeito aponta e sinaliza sua compreensão da língua, destacando as possibilidades que aparecem de manipulação da palavra escrita em LP, na medida em que identifica como uma palavra pode ser transformada em outra. Logicamente que a partir de um léxico conhecido, porém, à medida que se lhe oferecem outras situações, pode ampliar esse conhecimento de forma a tornar acessível o uso da LP ao seu dia a dia. A situação ocorreu no atendimento nº 16:

*(P. corta a palavra “tapete” e E. chama a minha atenção):*  
 E: PARECER *(indica o pé mostrando a sílaba PE da palavra “tapete”)*  
 P: PALAVRA PORTUGUÊS MUIT@ BO@exclamativa  
*(P. apresentou a palavra “leite” e cortou em sílabas e E. chama a atenção sinalizando):*  
 E.: LEI  
 [...]  
*(Oferecimento de letras para construir palavras)*  
*(P. constrói a palavra “irmão” e E. imediatamente mostra sua mão)*  
 P: MÃO NÃO IRMÃ@  
 E: IRMÃ@ *(demonstrando ter compreendido o proposto)*  
 E: PARECER *(E., separando a palavra “irmão”, sinaliza) IR (e indica) MÃO*

Neste exemplo aparecem três situações em que o sujeito mostra-se ativo na análise da LP, percebendo, em cada item lexical escrito nessa língua, a presença não relacionada semanticamente de outros dois, suscitando a visão que já consegue ter da L2. Isso significa que essa visão faz parte de seu conhecimento sobre as possibilidades advindas da língua. Ressalto, como pode ser visto no exemplo, que, a princípio, não havia compreendido a

proposta feita pelo sujeito em uma das análises, provavelmente devido a eu não estar ainda preparada para esse acontecimento, mas de tal forma o sujeito explica sua análise, aparentando clareza, segurança e domínio na compreensão das novas construções, que tornam evidentes suas descobertas e possibilidades com a língua-alvo.

Trago agora fato acontecido no atendimento nº 5, início do processo de estimulação, de forma a contrastar com a análise apresentada anteriormente. No exemplo a ser apresentado a seguir, o sujeito manifesta sua dificuldade em apropriar-se da LP a partir da datilologia, expressando sua angústia por isso, o que, de certa forma, é frequente entre os surdos e seus professores, e que já comentei anteriormente. Porém, expressa uma análise da língua-alvo, a partir da perspectiva das dificuldades de aprendizagem da LP para os surdos.

*(Foi solicitado a E. que escrevesse palavras em LP a partir da evocação pelos desenhos representativos da LS):*

P: FEVEREIRO PORTUGUÊS NOMEinterrogativa

E: ESQUECER

P: FEVEREIRO LEMBRAR NÃOinterrogativa

E: ESQUECER

P: ATENÇÃO F-E-V-E-R-E-I-R-O

P: GRANDE PALAVRA

E: PALAVRA GRANDE

E: A

P: A NÃO OUTRA-VEZ ATENÇÃO F-E-V-E-R-E-I-R-O

E: F-E-V....-E-R-E-I-R-O *(o final da palavra foi com minha ajuda)*

E: F-E-V-E ... *(não lembrou mais o restante da palavra)*

P: F-E-V-E-R-E-I-R-O

*(E. escreve e mostra a P.)*

P: FALTAR

*(E. reescreveu a palavra, porém substituiu a letra “f” pela letra “p”)*

P: Pinterrogativa

E: CALMA DESCULPAR ERRAR

[...]

E: DIFÍCILexclamativa

[...]

P: DIFÍCIL PORQUEinterrogativa

E: PORQUE ESQUECER CONFUSÃO ESQUECER A-B-C *(fez referência ao esquecimento das letras do alfabeto neste caso, mas, como ainda não sabia o sinal usado para letra ou conceito, representou sua idéia, mencionando o alfabeto datilológico)*

Tenho apresentado diversas vezes o argumento para a aprendizagem do surdo sobre a LP a partir da contextualização dessa, da relação e das situações de interação com o outro, interlocutor. Com essa contextualização, entendo ser possível significar essa nova língua, que, a priori, não estabelece nenhuma relação com a sua L1, mas precisa, de alguma forma, ser compreendida pelo sujeito. Em face disso, há uma busca de formas de apropriação, tentando, de diferentes maneiras, chegar até a autonomia do que a princípio é totalmente desconhecido,

estranho, estrangeiro. Por isso, a angústia gerada nos surdos pela incapacidade de compreender o que aos ouvintes lhe parece ser tão simples, fácil de ser compreendido e usado.

Apresento agora outra situação ocorrida no atendimento nº 16, em que estimo a análise de palavras em LP por rima, que caracteriza a consciência fonológica nessa língua, porém que não se constrói dessa forma na LS. Minha intenção com essa atividade foi chamar a atenção do sujeito para a escrita de palavras em LP, que podem ser semelhantes, mas mantêm sentidos diferentes, despertando a possibilidade de analisar a língua-alvo sobre essa característica e relacionando a mudança de sentido, mesmo com a escrita semelhante. Como eu não sabia como explicar a “rima” em LS, o sujeito mesmo sugere um item lexical em LS para representar essa noção, apresentando a ideia COMBINAR como representativa da proposta, e ainda evidencia sua compreensão do proposto na língua-alvo. Nesse momento, é possível perceber as possibilidades de identificação das características da LP e sua compreensão.

(P. constrói as palavras em LP, “coração”, “oração”, “irmão” e “mão”)  
 P: (chamando atenção de E., sinaliza) ORAÇÃO MÃO (dêitico indicando a mão) CAMINHÃO CORAÇÃO  
 PALAVRA PORTUGUÊS PARECER  
 E: PARECER IGUAL  
 E: ORAÇÃO MÃO (dêitico indicando a mão) IRMÃ@ CAMINHÃO CORAÇÃO  
 P: PALAVRA PORTUGUÊS ÚLTIM@ PARECER  
 E: IGUAL ÚLTIM@ IGUAL  
 E: ORAÇÃO MÃO (dêitico indicando a mão) IRMÃ@ CAMINHÃO CORAÇÃO  
 (P. constrói “gente”)  
 E: QUENTE  
 (P. escreve “quente”, “dente”, “mente”, “sente”)  
 P: SENTIR  
 P: MENTIR  
 P: (indica a palavra construída e sinaliza) SENTIR  
 P: (indica a palavra construída e sinaliza) DENTE  
 P: (indica a palavra construída e sinaliza) PENTE  
 P: (indica a palavra construída e sinaliza) QUENTE  
 P: (indica a palavra construída e sinaliza) GENTE  
 P: PALAVRA PORTUGUÊS DIFERENTE SINAL DIFERENTE ESCREVER PARECER  
 E: IGUAL  
 E: (se surpreende e reforça o sinal) IGUAL (com expressão facial de surpresa e descoberta)  
 E: COMBINAR (aqui, inaugura para a P. o sinal que aparentemente está atribuindo ao conceito de rima em

Nesse próximo exemplo, ocorrido no atendimento nº 17, acontece uma situação especial e interessante, em que não me dou conta de um equívoco do sujeito, analisando apenas a datilologia usada e não o item lexical em LS que explica sua intenção. Isso havia passado despercebidamente, porém, mesmo assim, considero relevante trazer para análise, na medida em que há, de certa forma, atenção do sujeito para a manipulação da palavra em LP, mesmo

que o significado expresso estivesse errado, o que eu deveria ter percebido e apontado naquele momento.

(P. apresenta a palavra em LP “medo” e E. fica apenas olhando e analisando a palavra)  
 P: CONHECER CERT@  
 E: REFLETIR  
 P: EXEMPLO TER LÁ (dêitico indicando um lugar no espaço) LEÃO LEÃO SUSTOespanto LEÃO LÁ (dêitico indicando um lugar no espaço) OLHAR LEÃO BRAV@ (expressão facial e corporal de medo) LEÃO BRAV@  
 E: MEDO LEGALexclamativa  
 P: MEDO CERT@  
 E: ENTENDER VOCÊ ENCONTRAR LEÃO VOCÊ SUST@ MEDO  
 P: MEDO PALAVRA PORTUGUÊS (indicando o papel onde a palavra estava escrita)  
 E: OU PALAVRA M-U-D-O MENTIR PALAVRA PARECER MENTIR PARECER  
 P: TROCAR U TROCAR LETRA U  
 E: PARECER

Analisando esse fragmento em que o sujeito identifica e reflete sobre a palavra em LP “medo” e a compara com a palavra digitalizada M-U-D-O, “mudo”, percebo, nesse movimento de análise, certa incoerência na presença do item lexical em LS MENTIR, que no ato desse atendimento não foi entendido nem por mim como sua interlocutora, nem pela monitora que estava presente. Na verdade, há o estabelecimento de uma relação correta na análise, que faz das duas palavras que têm escrita semelhante em LP – “mudo” e “medo” – em que, pela mudança de uma letra, se produz outra palavra com outro sentido. Porém, me ative na datilologia, não integrando ao contexto e ao significado prestado para o item lexical apresentado pelo sujeito. Nesse caso, eu deveria ter chamado sua atenção para sua confusão no emprego de sentido, porém não o fiz, sendo que apenas me chamou a atenção a possibilidade de manipulação da LP feita por E..

No próximo atendimento, ocorre o oferecimento de sílabas, conceito trabalhado a partir do atendimento nº 15, em que pretendo estimular a construção de palavras em LP, tomando as sílabas como ponto de partida. Trata-se de atividade que promove metalinguagem em LP e estimula a análise dessa língua a partir dela mesma. Segue o exemplo retirado do atendimento nº 18, em que é possível perceber o sujeito realizando metalinguagem na L2.

*(Realização de atividade em que, a partir de uma sílaba em LP, era necessário evocar uma palavra também em LP).*

E: *(pega a sílaba “fa” e imediatamente faz o sinal)* FAMÍLIA  
 E: *(pega a sílaba “na” e faz)* NAMORAD@  
 E.: SIGNIFICAR N-M-A-M-O-R-A-N-D-O SIGNIFICAR IGUAL  
 E: *(pega a sílaba “pa” e sinaliza)* PIZZA  
 P: NÃO  
 E.: PÁ  
 E: *(pega “mer” e sinaliza)* MÊS  
 P: PARECER MÊS M-E-S *(aponta para o papel e faz)* M-E-R  
 E: *(repete)* M-E-R LEMBRAR PASSADO  
 P: PALAVRA PORTUGUÊS LUGAR VOCÊ TRABALHAR  
 E: MERCADO  
 E: *(pega a sílaba “que” e sinaliza)* O-QUE  
 P: QUAL PALAVRA OUTRA  
 E: Q-U-E-A-L *(e sinaliza)* QUAL  
 P: PALAVRA OUTR@ PORTUGUÊS TER MUIT@  
 P: *(escreve e depois sinaliza)* O-QUE TAMBÉM OUTR@interrogativa  
 P: QUERER  
 E: *(digitaliza)* Q-U-E-R-O  
 P: *(escreve a palavra “queijo” e sinaliza)* QUEIJO  
 E: *(sinaliza)* QUEIJO AMARELO  
 P: *(escreve “queixo”)* QUEIXO *(dêitico indicando o queixo)*  
 E: *(mostra a palavra “queixo” e faz B e sinal)* BEIJO  
 P: PARECER  
 E: PARECER

Nesse fragmento, percebo também a oportunidade de estimular a variação de léxico em LP, bem como ampliar, a partir de suas próprias conclusões da língua, outras situações em que as palavras podem ser encontradas, somando-se a essas outras características, como QUEIJO AMARELO. Assim, o sujeito demonstra habilidade linguística com a LP e compreensão do que produz e sugere além de criatividade.

Conforme já mencionado anteriormente, a apropriação de uma língua não ocorre através de listas de palavras isoladas ou por evocação de um léxico, mas do uso dessas palavras em contextos mais amplos na construção de sentenças contextualizadas. Então, pensando por esse lado, também foi oferecida ao sujeito a possibilidade de analisar a LP através desse tipo de atividade. É o caso do que ocorreu no atendimento nº 21, em que, a partir da criação de sentenças na LS com o uso dos desenhos representativos dessa língua, transcrevi para a LP cada item lexical usado pelo sujeito. Assim, dei início à construção de uma sentença em LP, demonstrando a necessidade de acrescentar outros aspectos para conferir sentido ao que foi escrito. Nesse caso, promovo reflexão sobre a gramática da LP escrita e também ofereço situação de análise para aproximação da LS à LP, respeitando as diferenças entre ambas e os recursos necessários para cada construção.

*(Frente à construção em LS feita por E., P. escreve no papel cada palavra separada por barras, evidenciando cada item lexical da LS, e explica a E.).*

P: LÍNGUA-DE-SINAIS PRIM@ ESQUECER DESCULPAR AMIG@ (a cada sinal realizado, mostrava os sinais que estavam transcritos no papel)

P: AGORA DIFERENTE FRASE PORTUGUÊS

P: *(Depois de ter escrito a frase, P. repete a sentença em LS e, mostrando no papel a sentença em LP, refere)*

FRASE PORTUGUÊS SIGNIFICADO IGUAL PORTUGUÊS PRECISAR PALAVRA PALAVRA PALAVRA  
PESSOA ENTENDER

E: *(aponta a escrita e sinaliza)* NOV@ N-O-V-O

P: O-QUE NOV@interrogativa

*(P. entende que E. aponta na frase escrita em LP a palavra “novo” - escrita no sentido de outra vez, mas E. identifica a palavra escrita “NOV@”, algo novo, faz o sinal em LS sendo que o sentido exigiria o sinal de OUTRA-VEZ)*

*(P. explica a frase escrita em LP)*

P: PRIM@ BRIGAR AMIG@ ACABAR ESQUECER AMIG@ ACABAR AGORA DESCULPAR AMIG@  
OUTRA-VEZ

E.: ENTENDER AMIG@ VOLTAR DESCULPAR

A atividade metalinguística proposta nessa situação envolve a análise da LP e sua estruturação diferente da LS. Para reforçar essa noção, apresento a frase escrita e explico que, em LP, é necessário a composição de muitas palavras para expressar o sentido, diferente do que ocorre na LS, demarcando, através do contraste entre as duas línguas, a diferenciação entre as duas produções.

Ainda nesse exemplo, percebo também a relação de aproximação do sujeito em direção à compreensão da língua-alvo, refletindo sobre sua gramática em contraste com a gramática da LS. Havendo essa explicação sobre a sintaxe da língua, reforço que há entendimento da situação proposta quando expressa em LS, porém, para ser conferido sentido na LP, deve-se agregar outros elementos, outras palavras, embora o sentido se mantenha, ou seja, há uma outra organização sintática da língua.

Por outro lado, quando incentivo a leitura das construções em LP, sugiro que não é necessário ler a partir da tradução para a LS cada palavra escrita, mas sim que se ofereça, após a compreensão do que está escrito através de elementos significativos, sentido por ter captado a ideia principal do que está proposto. Apesar disso, o sujeito, nessas situações, faz a leitura de palavra por palavra da LP toda vez que se depara com a escrita nessa língua, sendo, então, sempre esclarecido sobre a necessidade de buscar elementos que possam ser compreendidos como um todo, ao invés de fragmentar a sentença e não ser possível captar a ideia expressa.

Nesse próximo fragmento do atendimento de nº 24 que apresento a seguir, ofereci gravuras, sentenças construídas em LS e frases em LP, e o sujeito deveria, após compreender a ideia expressa através dos dois primeiros estímulos, identificar, realizando leitura contextual, as correspondências pelos sentidos. No entanto, o que foi possível perceber é que,

embora o apresentado no exemplo a seguir, ele tenha desenvolvido um raciocínio lógico para a compreensão das situações da atividade, demonstrando com respostas a questionamentos sobre a mesma, E. buscava constantemente alguma palavra conhecida, tentando associá-la às possibilidades oferecidas pelas gravuras. Embora seja uma estratégia possível, propositalmente as gravuras nem sempre correspondiam exatamente à frase, sendo necessário uma análise da escrita para isso.

Por exemplo, uma frase com a palavra “comer” servia tanto para o desenho da modelo que trazia consigo a sentença “A modelo é magra porque come pouco.”, como para o desenho de chocolate, “Eu gosto muito de comer chocolate”. Ou seja, para resolver a atividade, E. localizava uma palavra e não buscava outra na frase em LP para complementar o sentido, ao que foi constantemente orientado e solicitado através de questionamento sobre as pistas que sugerem a compreensão da leitura, de forma a levá-lo a refletir sobre os fatos ocorridos.

Outro aspecto sempre comentado é a não equivalência entre uma palavra da LP e um sinal, tentando demonstrar-lhe que se busca traduzir sentido e significado de uma língua para outra e não “ao pé da letra”, conforme tenta fazer sempre.

A mesma situação ocorre no atendimento nº 28, quando a proposta de atividade no atendimento foi a escrita de bilhetes. Sugiro a E. que escreva um bilhete à monitora, fazendo-lhe um convite:

27.07.08

Laura

Convidar passear Cinema Salvador,  
 Vc vai semana marcar passear praia  
 crente Família maior meu amiga  
 conversar muito Vc é legal

tchau

Edwan

Edwan,

Gostaria muito de <sup>sair</sup> sair para passear com você  
 e toda a sua família vamos combinar um  
 dia e um horário, certo?

Muito obrigada pelo convite.

Abraços,

Laura

HOJE	ONTEM	AMANHÃ
Eu Gosto	Eu GOSTEI	Eu Gostarei

Figura 25 – Bilhete



Com essa proposta, obtenho como resposta diferentes situações que merecem análise. Primeiro, E. demonstra o uso adequado do gênero de texto bilhete, construindo texto em LP e com conteúdo pertinente ao solicitado. Em seguida, obtendo a resposta da monitora, também foi possível estimular a leitura, alcançando, dessa forma, compreensão da parte dele quanto ao conteúdo pretendido na escrita da monitora. Além disso, como ela fez uso de palavra flexionada temporalmente, foi possível, nesse momento, demonstrar a ele a flexão temporal em LP, em que, usando os três tempos, passado, presente e futuro (ontem, hoje e amanhã), pude demonstrar que nessa língua as palavras se modificam de forma a expressar o tempo pretendido. Isso, na LS, é marcado através dos classificadores quando necessário, pois apenas em situações específicas se faz esse uso.

A seguir, apresento fragmento onde essa análise é discutida com E.:

*(E. escreve um bilhete direcionado à monitora, convidando-a a passear e, ao receber a resposta, solicita que ela lhe explique o que escreveu e eu digo a ele que não, que ele precisa ler, pois a pessoa pode estar longe, não podendo explicar-lhe. Ao ler o que foi escrito, E. solicita de P. que explique uma palavra que está no futuro do pretérito):*

E: <sub>2</sub>EXPLICAR<sub>1</sub> (indicando uma palavra) CONHECER NÃO (a palavra solicitada é “gostaria”)

P: GOSTAR

E: GOSTAR SIGNIFICADO PARECER INGLÊS

P: PODER-NÃO

P: PODER PORQUE PORTUGUÊS ESCREVER PODER DIFERENTE

P: EXEMPLO

P: PODER (e construindo um quadro no papel para explicar a conjugação do tempo verbal, separa o quadro em passado, presente e futuro)

P: (indicando o primeiro) PASSADO ONTEM (explicando com o verbo gostar e indicando cada forma com o tempo que indica) PASSADO AMANHÃ HOJE GOSTAR FUTURO PORTUGUÊS GOSTAR ONTEM OU HOJE OU AMANHÃ TROCAR PALAVRA LÍNGUA-DE-SINAIS PRECISAR NÃO PORTUGUÊS PRECISAR

E: PORTUGUÊS ENTENDER

*(Da mesma forma que não compreende a palavra “gostaria”, por estar flexionada, também não compreendeu “saiu”, também flexionada. Assim, chama atenção para que E. não realize leitura de palavra por palavra e sim, que tente compreender o contexto).*

P: LEMBRAR NÃO PODER LER PALAVRA PALAVRA PALAVRA LER TOD@ ENTENDER TOD@. (Mas ele continua fazendo leitura de cada palavra. Frente à palavra “combinar”, E. entende como CONVERSAR e P. explica) COMBINAR SIGNIFICADO MARCAR IGUAL.

P: MARCAR DIA QUALinterrogativa

P: (refaz a leitura em LS para E. e chama sua atenção) PORTUGUÊS PALAVRA PALAVRA DIFERENTE SIGNIFICADO IGUAL PODER

Usando as situações contextualizadas que ocorrem para explicar a gramática da LP, E. já é capaz de perceber as diferenças que podem ser encontradas, questionando-me os significados, como sujeito nessa interação. Um exemplo disso ocorre quando menciona que a palavra flexionada “gostaria” parecia inglês, porque essa palavra lhe parece estranha, o que pode ser interpretado como o estabelecimento da noção de compreensão de estrangeiridade com que compreende a LP, por tratar-se efetivamente de uma língua estrangeira para ele. Desse modo, necessita ser compreendida e explicada nos seus detalhes, a fim de entender

como cada vocábulo adquire e confere sentido no contexto como um todo ou, ainda, como um morfema flexional do modo temporal pode alterar a ideia proposta.

Isso significa a busca por compreender a língua. Implica explicitamente na reflexão da língua-alvo que está à sua frente, da língua com que se comunica através da expressão verbal escrita, demonstrando, de forma clara, a estratégia metalinguística na própria L2. Ou seja, sua capacidade de pensar e refletir a língua-alvo através dela mesma, o que pode ser considerado um avanço importante na aproximação à LP. Significa também que o outro envolvido na interação deve estar atento a esses acontecimentos para contribuir na edificação da ideia acerca da língua-alvo, especialmente no que diz respeito à sintaxe da LP, que é totalmente oposta a da LS.

Da mesma forma que solicita explicações sobre a língua a partir da leitura, também já se mostra capaz de refletir quando ele quer se expressar através da escrita, questionando os usos que faz e qual a forma mais adequada de emprego da língua para alcançar o objetivo almejado. Tal situação pode ser observada no recorte do atendimento nº 28, em que ofereço a situação de escrita de bilhete, que gerou o que foi analisado acima (a inversão da ordem de apresentação – primeiro a leitura, depois a escrita – foi propositalmente colocada em função de demarcar inicialmente o processo de compreensão e depois o de expressão, sem outro interesse).

*(Atividade de escrita de bilhetes em LP à monitora).*

P: VOCÊ ESCREVER TEXTO PEQUEN@ LAURA <sub>2</sub>PERGUNTAR<sub>3</sub> <sub>2</sub>CONVIDAR<sub>3</sub>

E: CONVIDAR V-I-U ERRAD@ (*imediatamente percebe que não era essa a forma de expressar em LP sua intenção*)

P: ESCREVER TEXTO LAURA <sub>2</sub>CONVIDAR<sub>3</sub> PASSEAR JUNTO VOCÊ

P: VOCÊ ENTENDERinterrogativa

E: ENTENDER

E: EXEMPLO

P: VOCÊ ESCREVER <sub>2</sub>CONVIDAR<sub>3</sub> PASSEAR JUNTO VOCE

E: V-I-U

P: PORQUE V-I-Uinterrogativa

E: <sub>1</sub>CONVIDAR<sub>2</sub>

P: C-O-N-V-I-D-A-R

E: V-I-U ERRADO

P: C-O-N-V-I-D-A-R <sub>2</sub>CONVIDAR<sub>3</sub>

*(A partir dessa orientação, E. vai produzir o bilhete).*

O que pretendo ressaltar, nessa situação, é a busca do sujeito pelo uso adequado da LP. Para isso, ele conta com meu apoio para refletir sobre a escrita, a partir, inicialmente, de como ele imagina que se escreva a palavra “convidar” e, depois, auto-corrigindo sua primeira ideia sobre a mesma, na medida em que percebe que o item lexical escolhido não cabia naquela

situação. Para levá-lo a essa compreensão, chamo sua atenção para a própria proposição, interrogando-o sobre o porquê da escolha.

Em sequência a essa análise, a próxima também traz a reflexão do sujeito sobre a escrita em LP, cuja explicação exige buscar a gramática da LS para, a partir dessa, apresentar como se constrói em LP. O exemplo é do atendimento nº 29:

(Explicação, após a solicitação de E. sobre como escrever  ${}_2$ ENSINAR $_1$ ).

P: E-N-S-I-N-A-R ME@ PRECISAR QUALinterrogativa QUAL PESSOA DESIRÉE  ${}_1$ ENSINAR ${}_3$

P: DESIRÉE  ${}_1$ ENSINAR ${}_3$  EL@interrogativa

E: DESIRÉE MAIS  ${}_1$ ENSINAR ${}_2$

P: EU  ${}_1$ ENSINAR ${}_3$  EL@interrogativa

E: ENSINAR

P: AQUI NÃO

E:  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  DESIRÉE  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$

P:  ${}_1$ ENSINAR ${}_2$

E:  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  DESIRÉE  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$

P: PRECISAR AQUI (indicando o papel onde E. escrevia VOCÊ)

E: DESIRÉE MAIS  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  APRENDER GOSTAR APRENDER  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$

P: QUAL PESSOA DESIRÉE  ${}_1$ ENSINAR ${}_2$  VOCÊinterrogativa

E: MAIS  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  PORQUE APRENDER

E: APRENDER  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  VOCÊ ESTUDAR TEXTO  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  APRENDER

P: ESCREVER

Sua produção como resultado desse questionamento foi apresentada na Categoria 2 – Produção, para demonstrar sua evolução no uso da LP, não sendo analisado o conteúdo ou a forma de construção, apenas apresentado como comparativo. Agora, no entanto, minha intenção é analisar como chegou a esse produto e o questionamento realizado, apresentando as atividades de análise sobre a língua, nas quais precisei da LS para explicar a diferença na LP.

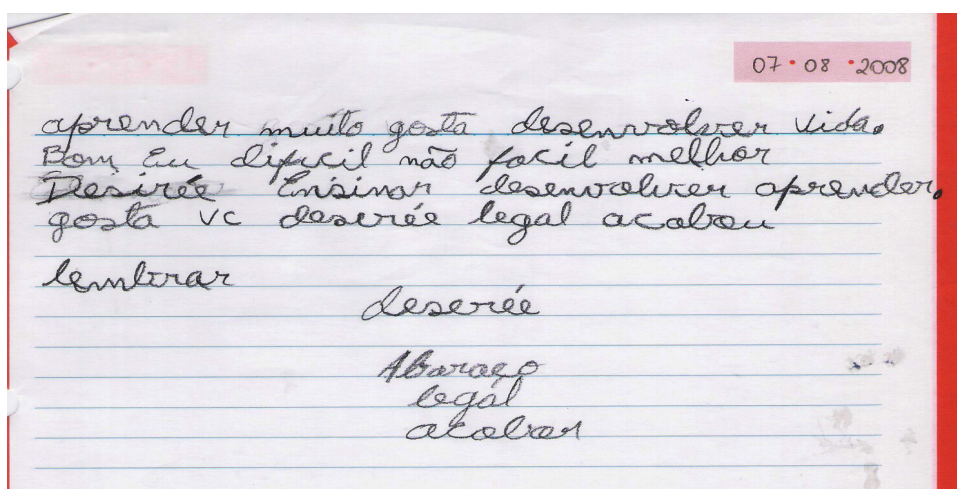


Figura 26 - Escrita espontânea

É necessário disponibilizar tanto o exemplo que aparece no quadro acima quanto a escrita resultante do questionamento, para ser possível perceber a intenção solicitada pelo sujeito que, querendo escrever que “eu o ensino”, não sabia como fazê-lo porque, em LS, os verbos direcionais são expressos através da própria direcionalidade, ou seja, eu ensino a alguém que pode ser meu interlocutor ou uma terceira pessoa, e isso é marcado pelo movimento em direção a esse ou ao contrário; quando é o outro que me ensina, o sinal é produzido em minha direção, virando as mãos e executando o sinal ENSINAR para mim. Na transcrição, esse fato é marcado pelas pessoas representadas pelos números 1 (1ª pessoa), 2 (2ª pessoa) e 3 (3ª pessoa). Quando eu ensino ao sujeito com quem falo, represento como:  $_1\text{ENSINAR}_2$ , quando ensino a outra pessoa no discurso  $_1\text{ENSINAR}_3$ , ou, ainda, quando o sujeito interlocutor ensina a mim, é marcado como  $_2\text{ENSINAR}_1$ , e assim sucessivamente.

Essa explicação se faz necessária para deixar claro que, em LS, nem sempre se faz uso de pronomes, o que significa que, para escrever essa ideia em LP, necessito acrescentar a pessoa a quem se destina essa ação, bem como quem a executa, e foi exatamente esse o ponto questionado por E.. Com essa pergunta, demonstra o nível de compreensão e análise da LP que já é capaz de ter, entendendo que, para expressar a idéia, necessitava de mais informação, além de também ser patente que percebe que em LS sabia como construir, mas em LP, não. De qualquer maneira, vale a pena ressaltar que, quando se analisa essa questão na LP, é possível perceber que não é apenas o pronome que muda no exemplo dado, mas se modifica a posição do referente na frase em que o “eu” muda para “mim”, ambos primeira pessoa, alterando apenas na posição. O que reflito nessa situação é que, em LP e em LS, o verbo direcional sofre influência da posição do referente. No caso dessa última, a LS, a posição do referente se altera espacialmente, e na LP, se altera em posição discursiva.

Esse tipo de questionamento de E. demonstra análise da LP bastante relevante, que explicita o nível de reflexão e, de certa maneira, de aprofundamento do sujeito na aproximação à língua-alvo, pois apresentou uma pergunta sobre a sintaxe da língua que está aprendendo.

Além disso, à medida que vai tomando posse da funcionalidade que a LP pode assumir em sua vida, a facilidade de reflexão aumenta por sentir-se mais familiarizado com ela, sem o medo inicial, e como sujeito capaz de apropriar-se dela de forma coerente.

Com essa análise, E. avança consideravelmente no processo de aprendizagem da LP, contrastando a utilização dessa língua com a sua L1 de forma a atender às suas necessidades.

Concluindo essa situação, afirmo que E. foi além do que pensei que pudesse ir em nível de reflexão não por uma questão de subvalorização de suas potencialidades, mas pelo tão pouco tempo que tivemos. Ou seja, com a estimulação adequada, não há limites para os resultados.

Nesse próximo exemplo do atendimento nº 28, quero chamar a atenção para outro aspecto presente na escrita da LP e que não ocorre em LS quando grafada, que é a separação de sílabas. Vale ressaltar que, a princípio, E. não compreendia quando uma palavra escrita, separada pelo final da margem, constituía um único sentido, acreditando tratar-se de duas palavras, sempre questionando o significado para as duas partes da palavra. Nesse recorte, contudo, ele revela já ter entendido essa possibilidade da LP, sugerindo em sua pergunta que, estando separadas as partes da palavra “porque”, poderia constituir uma única e um único sentido.

*(Leitura de bilhetes escritos em LP)*

“Chefe,  
Eu não posso trabalhar hoje porque estou doente. Amanhã eu vou.  
Obrigado. E.” Reescrita por P.

*(E olhando para o papel, aparentemente, é possível compreender que leu e explica para a monitora conforme solicitado por P.)*

E: EU NÃO-PODER TRABALHAR HOJE (*solicita de P. explicação sobre a palavra que está escrita separada no papel pelo final da margem direita, questionando-a ao mesmo tempo em que mostra os dois pedaços da palavra*)

E: JUNTARinterrogativa

P: (*então, também indicando os dois pedaços da palavra, sinaliza*) PORQUE

E: LEGAL JUNTAR LEGAL

E: EU NÃO-PODER TRABALHAR HOJE PORQUE DOENTE AMANHÃ PODER IR OBRIGAD@ NOME

P: EXPLICAR (*indicando o que estava escrito no papel*) PORTUGUÊS DIFERENTE <sub>2</sub>EXPLICAR<sub>3</sub> LÍNGUA-DE-SINAIS EL@ ENTENDER

E: ENTENDER

P: EXEMPLO CHEFE DESCULPAR NÃO-PODER TRABALHAR DOENTE AMANHÃ IR NORMAL OBRIGAD@ E.

Esse exemplo demonstra mais um sinal evidente da reflexão sobre a LP presente nas atividades de E., que, mesmo em situação simples, apresenta grande avanço no olhar dispensado a essa língua. Isso foi promovido por todo o processo de análise da LS e de reflexão sobre ela, podendo, também, analisar a LP.

Também é relevante nessa situação a disponibilização ao aprendiz de uma LE ou de uma L2, situações contextualizadas em que a língua-alvo apareça e aconteça de forma viva, em que possa ser vista, tocada, manipulada pelos envolvidos. Para que isso aconteça efetivamente, é necessário outro fluente nas duas línguas, de maneira que esteja atento aos episódios significativos ou não que ocorrem no uso das duas línguas em ação e em análise.

Outro aspecto relevante nesse sentido é a possibilidade de que os insumos oferecidos sejam significativos e suficientemente explicados à luz da língua – L1 – do sujeito que aprende, fornecendo subsídios suficientes para as análises decorrentes. Isso inclui a disponibilização de situações conflitivas, de maneira a sempre fornecer um passo além do esperado ou do que se imagina ser da competência, naquele momento, para os sujeitos envolvidos na situação de ensino/aprendizagem.

Entendendo esse processo de ensino/aprendizagem e a importância da relação dialógica estabelecida, passo a analisar a quarta categoria, **Interação**, que pretende expor o quanto essa relação de troca é relevante na construção e apropriação da língua-alvo, assim como para qualquer aprendizagem.

#### **7.4.4 Interação**

Na realização de cada atendimento para execução dessa investigação, um fator foi primordial, a riqueza da(s) interação(ões) existente(s) entre o sujeito e eu, pesquisadora. Como já mencionei por diversas vezes, E. mostrou-se sempre motivado e bastante interessado na proposta e na oportunidade de contato e aprendizagem da LP. Tal motivação proporcionou a construção de uma interação rica, em que foi permitido falhar e reconstruir as posições até então estabelecidas, assumindo ambos os papéis de aprendiz e de mestre. Sim, pois eu lhe ofereci atividades para facilitar e/ou promover seu contato com a LP e ele, em contrapartida, me oferecia o tempo todo mais recursos na LS, o que gerou uma aproximação construída sobre extrema confiança mútua.

Apesar de essa face afetiva ser de extrema importância no desenvolvimento da investigação, também proporcionou condições e terreno fértil para expormos a língua, a L1 de ambos (LS no caso do sujeito e LP no meu caso) e a L2 também de ambos (LP no caso do sujeito e LS no meu caso). Além disso, foi possível criar um ambiente confortável para o trabalho com a LP, em que as dificuldades apareceram muitas e muitas vezes, mas em nenhum momento foram constrangedoras ou impuseram empecilhos para a análise do sujeito sobre sua língua e também sobre a língua-alvo, em todo o processo de aprendizagem. Isso se

deve ao fato, também, de que os “erros” de ambos serviram como elementos adicionais de análise e reflexão linguística.

Por outro lado, a interação a ser analisada aqui diz respeito à relação dialógica e não monológica estabelecida entre sujeito e pesquisador. Momentos ricos e profícuos em que a linguagem permeou cada instante e fomentou o progresso constante para a expansão e domínio da L1 e para a aprendizagem da L2, o que, por sua vez, levou a resultados interessantes. Nesses resultados, foi possível perceber o sujeito linguístico progressivamente conhecendo sua língua, posicionando-se com relação a ela, sentindo-se apto, dessa forma, a questionar e opinar, o que ressalta seu empoderamento<sup>8</sup> da língua e, por consequência, de sua posição como sujeito falante, escritor.

Dessa forma, e por mostrar-se se apropriando da LS e da LP, E. aparenta, também, “emancipação” linguística, pois, até então, de certa forma, se sentia excluído da sociedade como um todo e também da comunidade educacional, demonstrando isso nas suas posturas frente à LP, especialmente através da recusa por escrever e ler.

Nesse primeiro exemplo que apresento em seguida, ocorrido no atendimento nº 6, no qual a cada início de atendimento questiono sobre situações cotidianas ou sobre sua semana, ou qualquer outro tema pertinente de forma a começar a interação, dessa vez o sujeito, espontaneamente, comenta que, encontrando amigos surdos, sugere a eles que poderiam vir à instituição em que ele realiza os atendimentos para também receberem a mesma ação de maneira a aprenderem a LP. Esclareço que esse mesmo atendimento foi analisado nas estratégias metalinguísticas de tipo 2, buscando demonstrar a participação de E. na explicação para um item lexical da LS não compreendido na transcrição, sendo necessário que novamente retome a situação e explique, enquanto fazíamos a transcrição. Aqui, esse exemplo se presta para evidenciar a relação de confiança no serviço e nos seus resultados, fundamental para a obtenção de sucesso nas intervenções.

*(Logo que se inicia o atendimento, pergunto como ele está e em sua resposta, acrescenta):*

E: HOJE COMEÇAR DIA MÊS SETEMBRO 20 QUINTA CAMPO-GRANDE (bairro da cidade) ENSINAR VIR LICENÇA PESSOA QUALQUER SURD@ MAIS APRENDER PRECISAR PORTUGUÊS QUALQUER SURD@ LIVRE PODER VIR GOSTAR PROFESS@R APRENDER ESCREVER ENTENDER TUDO FELIZ OBRIGAD@exclamativa

<sup>8</sup> “Empowerment – traduzido como empoderamento, diz respeito à idéia de apoderar-se, ou seja, o sujeito apodera-se dos seus direitos, do rumo de sua própria existência. É necessário compreender que “empowerment” diz muito dos movimentos sociais norte-americanos, onde culturalmente o indivíduo/individualismo tem profundas raízes. Paulo Freire (1986) discute sobre estas questões com Ira Shor, apontando para um “empowerment” das classes sociais populares.” (COSTA, 2003, p. 447)

Apesar de permitir outros tipos de análise que também já foram feitas, esse recorte demonstra a importância conferida ao atendimento recebido por E. e sua confiança no processo de aprendizagem pelo qual está passando, a tal ponto que sugere a outros surdos, que também enfrentam as mesmas dificuldades que ele no uso da LP, que podem superá-las a partir das estratégias oferecidas. Essa confiança estabelecida e o ambiente de trocas são fundamentais para propiciar situações adequadas para que as línguas em contraste sejam analisadas.

Na próxima situação a ser comentada, ocorrida também no atendimento nº 6, E. evidencia sua disponibilidade para aprender, colocando-se de forma participativa e interativa na relação, de forma que, compreendendo o proposto, dá continuidade à explicação de forma ativa, em reciprocidade à relação dialógica efetivada.

*(Estamos trabalhando com o conceito de ano):*

[...]

P: DEPOIS (*indica o mês de dezembro no papel e sinaliza*) ACABAR

P: (*apagando o nº 7 de 2007, escreve 8 e sinaliza*) ACABAR OUTRA-VEZ COMEÇAR OUTRA-VEZ ANO 2008

E: ENTENDER

P: ENTENDERinterrogativa

E: ANO OUTRA-VEZ JANEIRO 1 ANO 2008 ENTENDER

E: FEVEREIRO OUTRA-VEZ JUNTO MÊS OUTRA-VEZ MARÇO JUNTO MÊS 3 ABRIL MÊS JUNTO 4 MAIO OUTRA-VEZ MÊS JUNHO MÊS ENTENDER

P: ENTENDER interrogativa MUITO-B@Mexclamativa

E: ENTENDER OBRIGAD@ AJUDAR EUexclamativa

A interação estabelecida durante todo o processo de intervenção também contribuiu na medida em que o sujeito se colocava mais autonomamente no uso de sua L1 e de forma progressiva também para a L2, e que sua autoestima era elevada, sugerindo outras possibilidades de inclusão social e de bem estar ao sujeito. Além disso, por suas possibilidades de desenvolvimento e entrosamento nas atividades fornecidas, reage positivamente, demonstrando, inclusive, sua preferência por realizar dois atendimentos semanais, constatando, com isso, um processo mais acentuado de desenvolvimento crescente. Vale ressaltar que, no período entre os meses de janeiro e fevereiro de 2008, de forma a acelerar o processo e aproveitando o período de férias de E., foram realizados dois encontros semanais e isso chamou sua atenção, comentando a rapidez com que conseguia evoluir nesse ritmo. Essa observação aparece no atendimento nº 14:

E.: INTELIGENTE DESENVOLVER MAIS QUINTA-FEIRA UM MAIS UM INVOLUIR DESENVOLVER QUINTA-FEIRA SEGUNDA QUINTA SEMPRE INTERIORIZAR BO@exclamativa



Inclusive, em suas observações, usa a expressão “interiorizar”, o que denota sua experiência de aprendizagem e de mudança de comportamento com o resultado do processo pelo qual está passando, ao que, nesse momento, atribui à frequência a maior evolução e, quando se oferece apenas um encontro, evolui menos, a ponto de observar “involução”. Essa foi sua observação de forma a reforçar sua expectativa com os atendimentos e disponibilizando-se a acentuar as possibilidades de trabalho, porém em nenhum momento pude observar retrocesso no processo, mesmo quando tivemos apenas um encontro semanal.

Portanto, é possível observar a interação quando E. sente espaço para manifestar-se livremente, não se sentindo constrangido quando chamado a atenção por alguma produção inadequada, até porque esse conceito de adequação ou inadequação é bastante relativo no processo de aprendizagem. Isso significa que não há, na situação de interação, espaço para se considerar qualquer produção a partir do critério de inadequação, uma vez que acredito que o processo de aprendizagem deva ser ativo e vivo, adequando-se sempre às novas situações. Além disso, em função de a relação dialógica estabelecida ter sido extremamente rica, com trocas constantes entre os atores do processo, e permeada pelas duas línguas em contato, não foi possível dizer que ocorreram situações inadequadas de uso da língua, mas sim situações que promoveram maior ou menor possibilidade de análise e reflexão.

Em todos os atendimentos realizados, observei que pouco de sua relação com a escola foi comentado por E., até porque, como estudava no turno da noite, penso que chegava tarde à escola nos dias em que ia para o atendimento. Contudo, esse fato nunca foi apontado por ele, embora eu já tivesse questionado a esse respeito. Mas acredito que, naquele momento, pouco valor conferia à escola, uma vez que nela os professores só se comunicam com os alunos surdos da classe através da oralidade. E isso, para ele, era bastante difícil e não oferecia situação de compreensão, não sendo possível estabelecer relação comunicativa efetiva entre professores e alunos.

Nesse encontro em que mais uma vez o questiono sobre a escola, E. confere papel de importância a outro colega surdo, amigo seu, no qual apóia-se, “copiando” o que ele faz, ou buscando compreender as situações e conteúdos por seu intermédio, em função do nível de desenvolvimento linguístico de cada um. Esse outro amigo, também surdo e usuário igualmente da LS, provavelmente estabeleceu outras estratégias de acesso à informação, o que E. não conseguiu, por isso o menciona repetidas vezes. Com a atitude de desabafo sobre sua situação escolar, me coloco à sua disposição para contatar a escola e explicar a impossibilidade de um aluno surdo participar do processo educativo através da oralidade,

modalidade não dominada por grande parte dos surdos que atualmente estão incluídos na escola regular e, em especial, ao sujeito da investigação. A situação apresentada abaixo ocorreu no atendimento nº 19:

*(Questiono sobre sua escola e como está seu rendimento escolar)*  
P: ESCOLA SUA BO@interrogativa  
E: NAZARE ESCOLA BO@  
P: NAZARE *(repete o sinal de forma a confirmar seu entendimento com a monitora)*  
E: NAZARE PERTO CASA *(e aponta para monitora)*  
E: AZUL CAMISA L.\* ESTUDAR ESCOLA NAZARE ESCOLA PROFESSO@ INTÉRPRETE NÃO-TER ORALIZAR SURD@  
P: EU FALAR VOCÊ PODER PROFESSO@ CONVERSAR EU PODER PROFESSO@ EXPLICAR NÃO SURD@ NÃO-PODER ORALIZAR OUVIR NADA PRECISAR LÍNGUA-DE-SINAIS  
E: PRECISAR GOSTAR QUERER CERT@  
P: IMPORTANTE EXPLICAR CONVERSAR  
E: INTÉRPRETE ENSINAR APRENDER PRECISAR TREINAR NADA PROFESSO@ POUCA@ *(se compreendeu no contexto que E. refere entender pouco do que o PROFESSO@ faz em aula)*  
E: L.\* ORALIZAR L.\* LIBRAS EU OLHAR L.\* VER LIBRAS *(faz pá pá pá fazendo referência que o PROFESSO@ fica falando o tempo todo)* LÍNGUA-DE-SINAIS EU PERCEBER OBSERVAR SÓ SENTAR VER L.\* OUVIR ORALIZAR LÍNGUA-DE-SINAIS DESIRÉE EXEMPLO ORALIZAR LÍNGUA-DE-SINAIS AVISAR ESCOLA IMPORTANTE L.\* SEMPRE PROFESSO@ ORALIZAR DESIRÉE PROFESSO@ ORALIZAR L.\* LÍNGUA-DE-SINAIS ESTUDAR ORALIZAR OLHAR OUVIR NADA ORALIZAR AVISAR ESCOLA IMPORTANTE FALAR LEMBRAR LÍNGUA-DE-SINAIS L.\*  
P: EU ESCREVER PAPEL PROFESSO@ EXPLICAR VOCÊ QUERERinterrogativa  
E: PAPEL ESCREVER SIM  
P: PODER ESCREVER PROFESSO@ SE@ DEPOIS PODER ESCREVER PROFESSO@ SE@  
*(\* L. é o nome de um amigo de E., também SURD@ e que iniciou o processo para essa investigação, porém interrompeu-o)*

Essa situação não é particular a E., em virtude de ocorrer de forma geral no sistema educativo vigente no Estado da Bahia, solicitando uma ação mais ativa dos envolvidos. Porém, mais que isso, solicita a mobilização dos próprios interessados que precisam ter “voz” para manifestar sua dificuldade de integração no processo educacional baseado e construído para alunos ouvintes. Em virtude da modalidade linguística usada nesse ambiente, E. não se sente participante nas atividades de classe, uma vez que não se importa em chegar atrasado à escola, a fim de estar em um outro ambiente em que se sente verdadeiramente em processo de aprendizagem. Esse fato denuncia a importância da inclusão da LS como língua de instrução na rede educacional, assim como a dificuldade de interação que essa falta causa com os professores, pois nem sequer consegue colocar-se de forma a solicitar uma ação diversificada, mesmo que não esteja participando das atividades, por não compartilhar da língua usada. Contudo, mesmo sabendo desse problema, considero essa possibilidade de refletir sobre os acontecimentos escolares como uma expressão de sua interação no espaço que compartilhamos, uma vez que pode manifestar-se de forma livre, questionando e até mesmo

afirmando “copiar” o que o colega faz, ou seja, ele afirma não assumir papel ativo de aprendiz na escola, mas de reprodutor de algo que não lhe é significativo.

No atendimento nº 29, quando solicitado a escrever sobre o que aprendeu no dia, ele mostra-se ativo, explicando e interagindo a partir da minha solicitação, de forma complementar, reforçando seu entendimento para que, no momento da escrita, esteja certo com relação, tanto ao solicitado, quanto à sua própria impressão.

A prática da escrita, ou melhor, de uma auto-análise sobre seu aprendizado, expressa na escrita em LP, foi o recurso encontrado para avaliar o processo, antes desse momento de análise interpretativa. Nele, tanto o que foi oferecido quanto o produto foram efetivamente analisados, tendo sua própria produção como documento de sua evolução no uso da LP pela influência da estimulação fornecida.

Essa iniciativa assemelha-se a uma técnica usada no ensino de LE/L2 chamado por Morita (1997 e 2002) de “Diários Dialogados”. Essa técnica tem o propósito de servir como instrumento de reflexão do processo de ensino-aprendizagem como uma benéfica ocasião de uso efetivo da língua-alvo, e também para reflexão linguística do que foi aprendido. (MORITA, 2002) Nessa investigação, uso a escrita de E. de forma a acompanhar sua evolução na apropriação da LP, não como na técnica dos “Diários Dialogados”, mas me servindo dessa estratégia rotineira para trabalhar e avaliar o desenvolvimento da L2.

Assim, no exemplo exposto abaixo, uma dessas situações está apresentada e é possível observar nela como o sujeito se permite pensar a solicitação, mantendo a troca dialógica, de forma a construir sua escrita a partir do entendimento sustentado na sua L1, ou seja, previamente à escrita, Edvan dialoga comigo, sua interlocutora, a respeito do que lhe solicitei e depois, imediatamente, escreve sobre isso.

P: AGORA ,PERGUNTAR<sub>2</sub> O-QUE VOCÊ APRENDER O-QUEinterrogativa  
 E: APRENDER FÁCILexclamativa  
 E: PORQUE EXEMPLO PALAVRA PALAVRA TEXTO FÁCIL PORTUGUÊS PALAVRA ERRAD@  
 PALAVRA APRENDER PALAVRA ENTENDER EXEMPLO PROFESSO@ NÃO DIFERENTE PALAVRA  
 (*movimento com as mãos indicando a possibilidade de mexer nas palavras – “movimentos ritmados e em semi-círculos curtos”*) ENTENDERinterrogativa  
 E: EXEMPLO SEMPRE LEMBRAR SEMPRE PORQUE PALAVRA EXEMPLO TEXTO ESCREVER  
 EXEMPLO ERRAD@ TREINAR DESENVOLVER BO@ GOSTAR ENTENDERinterrogativa  
 P: ENTENDERinterrogativa  
 E: PRIMEIRA VEZ EXEMPLO SEMPRE NÃO DESIRÉE<sub>2</sub> ENSINAR<sub>1</sub> DIFERENTE PALAVRA ( *sinal realizado com deslocamento à direita, indicando muitas palavras*) FALTAR PALAVRA ( *sinal realizado com deslocamento à direita, indicando muitas palavras*) ENTENDERinterrogativa  
 P: AGORA O-QUE DIFÍCIL<sub>2</sub> ENSINAR<sub>2</sub> VOCÊinterrogativa  
 E: FÁCIL LER DESIRÉE ENTENDER LÍNGUA-DE-SINAIS ESCREVER (md)  
 PALAVRA (me) PORTUGUÊS LETRA  
 PALAVRA ENTENDER FÁCIL DIFÍCIL NÃOexclamativa

E finalmente, nesta categoria, trago uma observação constatada durante todo o processo e que retrata o caráter comunicativo assumido por E., colocando-se eficientemente na relação dialógica, em que pude constatar que mantinha comigo um diálogo importante. Porém, observei que se dirigia à monitora sempre que tinha possibilidade de “bater-papo”, devido à fluência que ela tem na LS, e dirigia-se a mim sempre que queria tirar dúvida ou interagir de acordo com as solicitações do processo. Isso é extremamente saudável, pois a monitora, além de ser fluente, é jovem assim como E., havendo maior estabelecimento relacional em função da proximidade de idade, enquanto que eu ofereço a segurança do apoio para suas descobertas e construções.

Essa conclusão aponta ainda para outro aspecto relevante observado no processo: o fato de que nas situações de aprendizagem pode ser estabelecida uma relação de empatia com o interlocutor (ou professor, quando é o caso) e também com as atividades. No caso específico de E., efetivamente ocorreram situações que demonstraram isso, pois percebo que houve excelente nível de relacionamento comigo, do mesmo modo como ele também demonstrou satisfação pelo tipo de proposta oferecida. Isso chama a atenção, uma vez que o processo permite o estabelecimento de tais relações que facilitam o desenvolvimento linguístico do sujeito.

Assim, é possível analisar a quinta e última categoria, na qual considero o movimento de valorização da L1 do sujeito, bem como sua relação com essa língua e com a língua-alvo.

#### **7.4.5 Atitude de valoração e reconhecimento da L1 e a relação da L1 com a L2**

Nesta categoria, apresento como o sujeito investigado partiu de um contato superficial pouco consciente de sua L1 até os momentos em que demonstra a tomada de seu lugar como sujeito linguístico frente à sua língua e, depois, à língua-alvo. Ou seja, nesta categoria chamo a atenção para o processo progressivo de apropriação da LS, de descobertas da língua e de si mesmo.

Essa categoria retrata, além disso, o quanto essa apropriação linguística do sujeito surdo lhe confere valor pessoal e também social, a ponto de ver-se na posição de quem já aprendeu

e sabe conhecimentos diferentes em comparação a seus outros amigos surdos. Isso lhe garante a segurança de sugerir a eles que também experimentem esse tipo de atendimento fonoaudiológico que lhe foi oferecido. Assim, percebo que E. assume outra postura frente à vida e frente a ele mesmo, a partir da estimulação do contato e da análise da sua própria língua. Essas vivências obviamente também lhe proporcionaram, como consequência, outra visão sobre a LP e sobre as dificuldades que qualquer pessoa pode encontrar durante a aprendizagem de uma LE/L2.

Ainda nesse sentido, foi possível observar que o sujeito já não mais supervaloriza a LP em detrimento da LS, uma vez que sabe que sua L1 pode expressar completamente os sentidos pretendidos e em todos os níveis. Descobriu também que é possível refletir sobre a língua-alvo através da sua L1, uma vez que consegue, nas situações de conflito, questionar e refletir nessa língua sempre que se depara com uma situação diferente ou que apresenta dúvidas.

Contudo, esse movimento de valoração e reconhecimento da LS não ocorreu desde o início, como pode ser observado, na medida em que afirmo que foi progressivo. No exemplo do atendimento nº 5 que apresento abaixo, é possível perceber que, mesmo oferecendo ao sujeito uma situação em que provoço a reflexão sobre a língua de sinais, chamando sua atenção sobre ela, ainda não se dá conta da possibilidade de analisar a língua a partir de seus constituintes, sejam eles fonológicos, sintáticos, semânticos ou pragmáticos.

*(A atividade oferecida solicitava do sujeito a nomeação de diferentes sinais a partir dos desenhos representativos de sinais e, em um dado momento em que aparecem dois sinais dos itens lexicais BISCOITO e MAÇÃ, que são produzidos no mesmo ponto articulatório e têm o mesmo movimento de mão, diferindo apenas na CM, E. não percebe o contraste suscitado, não demonstrando importância para esse fato, continuando na mesma atividade anterior, sem ater-se, sendo este aspecto exaltado por mim.)*

[...]

E.: BISCOITO

P: PARECER MAÇÃ

P: IMPORTANTE

*(E. continua na mesma atividade anterior) [...]*

No momento em que chamo a atenção para a CM, espero que pelo menos ache estranho ou que questione sobre o que significa essa observação, que manifeste algum tipo de reação. Mas, como resposta, recebo uma atitude de desconsideração frente à proposta, mesmo tendo salientado, através do sinal IMPORTANTE, o que poderia ter chamado sua atenção.

Nessa situação, o que ocorre é que, chamando a atenção para o sinal produzido por ele (BISCOITO) e comparando-o com outro que tem como mesmo ponto articulatório a região da boca (MAÇÃ), diferenciando-se do primeiro pela CM, tento levá-lo a observar tais

características e a própria língua. No entanto, esse detalhe passa sem importância, tanto que não analisa, não se surpreende, não se admira com a semelhança apresentada por mim, inclusive com o uso do item lexical PARECER. Isso demonstra que E., nesse momento, ainda não via a língua como algo que pode ser tomado para análise ou como objeto que pode ser tornado palpável, concreto, a ser colocado em estudo, como língua que pode ser pensada, mas ainda via apenas como instrumento comunicativo. Ou seja, nesse momento inicial, demonstra não ver a língua e tampouco se reconhece nela ou a partir dela.

O mesmo ocorre também antes desse exemplo citado, porém com relação à LP, no atendimento nº 4, em que ofereço diferentes estímulos através de textos e estímulos visuais como formas de expressar a língua, solicitando que os identifique através da consigna: O-QUE PORTUGUÊS? (*O que é português?*). Como não consegue identificá-los, reforço: <sub>2</sub>DAR<sub>1</sub> O-QUE PORTUGUÊS? (*Solicito que me dê os estímulos que, em seu entendimento, sejam referentes à LP*).

Como resultado dessa solicitação, E. identifica como LP apenas as palavras, afirmando serem os exemplos encontrados da língua apresentada, ignorando as outras formas de apresentação de informação na LP.

Frente a não identificação das formas com que a língua-alvo pode ser expressa, foi necessário ir pontuando cada um dos estímulos, de forma a que ele pudesse ir se familiarizando e recebendo a informação do que efetivamente é LP, e como eles podem ser apresentados através dessa língua, além da função que cada uma das formas pode representar.

Essa situação inicial ilustra bem a pouca familiaridade com a língua-alvo, assim como serve de comparativo para o processo final, em que, progressivamente, vai melhorando esse contato, até conseguir usar a LP de forma mais autônoma, mesmo que ainda não a domine totalmente.

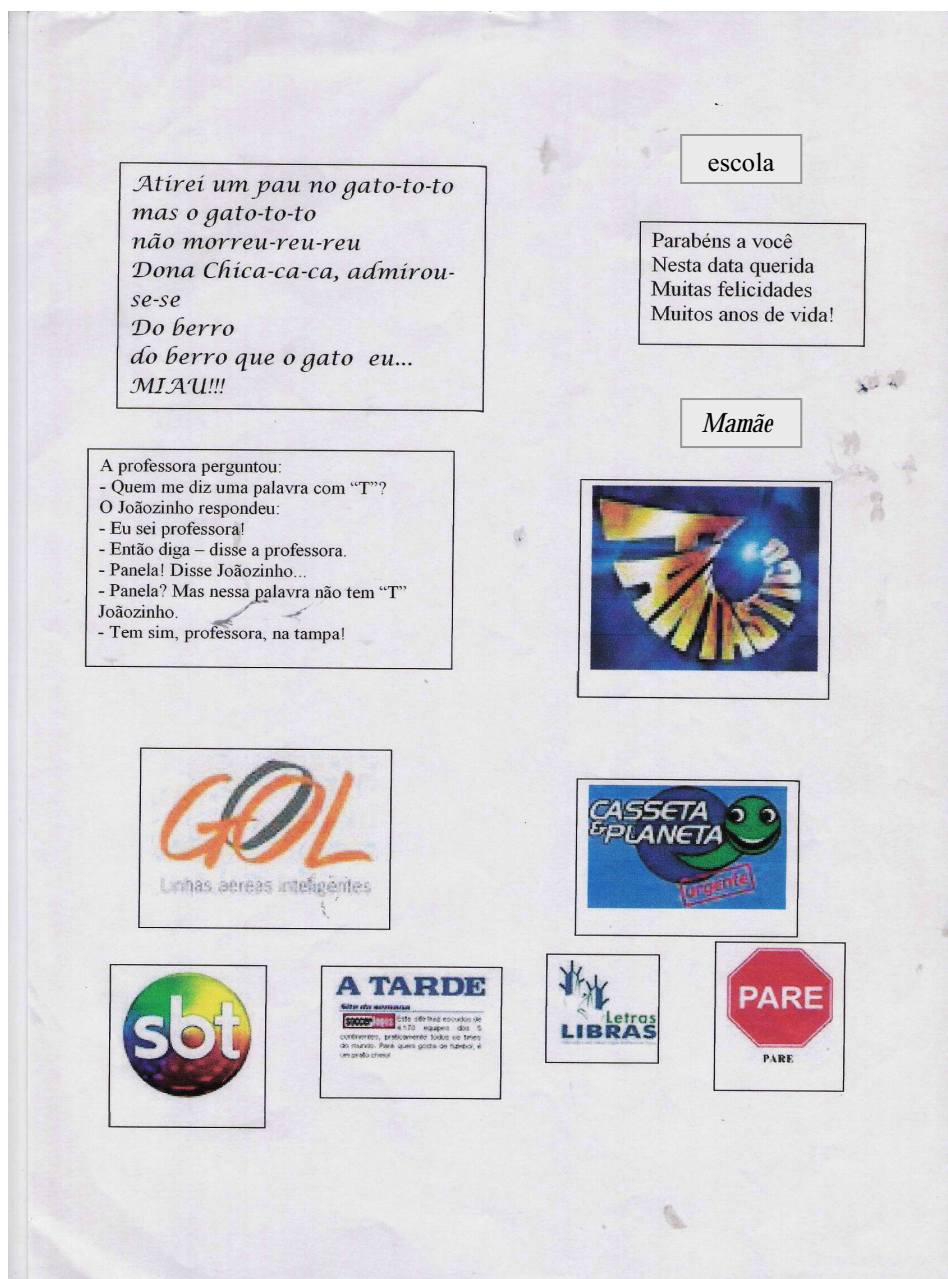


Figura 27 – Identificação de diferentes formas de expressão comunicativa em LP.

Ou seja, esse comportamento muda à medida que começo a oferecer situações específicas para análise da LS, apresentando as CM (atendimento nº 7), a princípio através de um cartão com os desenhos e depois com cartões pequenos e individuais das CM (vide APÊNDICE B).

Desde a primeira apresentação desse tipo de estímulo, E. demonstra interesse e admiração pela possibilidade de ver a LS à sua frente e de começar a pensá-la, solicitando inclusive um desses cartões com as CM para si. Posso perceber, dessa forma, que o sujeito demonstra nunca ter visto nada a respeito da LS, pois, conforme apresenta em sua história,

iniciou o contato com a língua tardiamente e com amigos. Esse fato permite entender que essa aquisição servia para comunicar-se quotidianamente com outros surdos, já que mencionou sentir-se envergonhado ao ingressar na escola especial de surdos e nem sequer ter, até então, um sinal<sup>9</sup>. Isso é bastante relevante quando se pensa nas questões de identificação a partir da língua que já foram discutidas no Capítulo 2.

Dessa forma, observo que o processo de tomada de consciência e valorização da língua tem início no atendimento nº 7, conforme situação que apresento a seguir:

E: *(indicando a cartela onde tem as CM, sinaliza)* AQUI BO@ APRENDERexclamativa FAZERinterrogativa  
*(E. sugere ter gostado da cartela com as CM, pois o ajuda a aprender e pergunta se foi a P quem fez)*  
 P: <sub>3</sub>DAR<sub>1</sub> ME@ ALUN@ PASSADO ANO <sub>3</sub>DAR<sub>1</sub> ME@ ALUN@ PASSADO PODER PEDIR VOCÊ  
 QUERERinterrogativa  
*(E. confirma afirmativamente)*  
 P: PEDIR VOCÊ  
 E: APRENDER SURPRES@exclamativa <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> DIFERENTEexclamativa *(E. usa o sinal SURPRES@ - “dedos indicador, médio, anular e mínimo com a palma tocando o queixo. A mão esquerda com a palma para cima e aberta frente ao peito. Os dedos da mão direita saem do queixo e caem sobre a palma da mão esquerda, virados para cima” - , entendido como gíria utilizada entre os surdos na cidade de Salvador, significando “surpresa”, “estar de queixo caído”, “estar pasmo”. Tal expressão manifesta sua admiração frente às possibilidades diferentes de aprendizagem. Esse item lexical utilizado por E. foi assim interpretado pela monitora, por sua proximidade com a comunidade surda de Salvador, o que possibilitou a compreensão de sua intenção neste comentário sobre o trabalho que está sendo realizado com ele).*

E: LEMBRAR LIVRO LÍNGUA-DE-SINAIS RIO-GRANDE-DO-SUL LIVRO RIO-GRANDE-DO-SUL  
 LEMBRAR VOCÊ <sub>2</sub>MOSTRAR<sub>1</sub> PASSADO REUNIÃO COMO LIVRO IR CRIANÇA CHORAR TRISTE  
 LÍNGUA-DE-SINAIS GOSTAR LEMBRAR LIVRO VOCÊ IGUAL LIVRO  
 P: LEMBRAR LIVRO CERTO  
 E: EU GRAVAR

Nessas duas situações apresentadas, o sujeito começa seu despertar para a consciência da LS como língua, pois, no primeiro, frente às CM, mostra-se surpreso, associando a essa admiração a forma diferente de ensinar que eu lhe oferecia. Contudo, considero relevante salientar que não é exatamente como eu o ensinava que era importante e contribuía em sua

---

<sup>9</sup> Sobre esse aspecto, vale ressaltar que, na comunidade surda, apesar de cada pessoa ter seu nome próprio, também lhe é oferecido um “sinal”, um “nome sinalizado”, um nome que o identifica dentro e para a comunidade surda, sendo significativo nessa, e que é conferido por outros surdos a partir de características físicas, às vezes tomando a primeira letra de seu nome, outras vezes chamando atenção para algo que é possível distingui-lo dos demais. Por exemplo, meu “sinal” é expresso pela mão dominante em “D” saindo da ponta do nariz em direção à direita, num movimento na horizontal em que a letra “D” fica em destaque ao final, em frente à parte superior do tronco, fazendo referência à característica identificada: o nariz fino. Já Edvan tem como “sinal” a mão dominante em “R” tocando no espaço entre o nariz e o lábio superior e deslizando pelo lado da face até a orelha, onde termina com o sinal de APARELHO “mão dominante fechada, com os dedos indicador e polegar em C” na orelha direita. Esse sinal foi tomado porque E. apresenta um sinal mais escuro acima do lábio superior e ao uso de aparelho de amplificação sonora individual na época em que lhe foi conferido esse sinal.



aprendizagem, mas sim a descoberta que ele vai fazendo sobre sua língua e o que foi oferecido como insumo nesse momento, que foi apenas a possibilidade de confrontação com sua língua e com o que o faz sujeito linguístico.

No segundo exemplo, faz referência a um livro (BISOL, 2001) sem texto em LP, oferecido num dos primeiros encontros, apresentado apenas de forma ilustrativa, e que conta a história de um menino surdo, bastante característico da história de muitos outros meninos e meninas surdos. Esse livro é apresentado na forma de ilustrações com o uso da LS que o personagem da história vai adquirindo, e foi “lido” por E., que compreendeu seu conteúdo perfeitamente, demonstrando entendimento, por identificar no registro a LIBRAS, facilitando seu entendimento do conteúdo. E. mostrou-se tão satisfeito pela leitura e entendimento do livro, que elogiou muito a autora, chamando-a de inteligente por escrever para o surdo entender. O que significa, além de tantas outras coisas, a alegria de poder ler e compreender o conteúdo impresso num livro, pois qual a proximidade que E. e tantos outros surdos mantêm com livros? Será que apenas ler as figuras lhes oferece o conteúdo? Contudo, nesse livro usado, o conteúdo está nas ilustrações e na LS que aparece nas “falas” do personagem, aproximando-o e identificando-se com a história.

Esse mesmo livro é também mencionado em outros momentos do processo, sendo que um deles ocorre no atendimento nº 15, em que E., sentindo-se competente na realização das atividades, menciona sentir-se como um estudante de 3º ano do ensino médio, o que pode ser entendido como auto-valorização obtida através de seu desempenho. Essa manifestação é bastante significativa, pois menciona novamente o livro citado acima, dizendo parecer-se ao personagem do mesmo. Isso é importante, pois a identificação como sujeito surdo competente, pertencente a essa comunidade com a qual se identifica, possibilita traçar metas e almejar assemelhar-se a outras pessoas em igualdade de condições e já vencedoras. Isso lhe impulsiona a superar as barreiras e também a superar-se, especialmente quando se refere a pessoas que vivem situações linguísticas mais complexas e, até certo ponto, bastante difíceis em virtude do olhar dispensado a elas pela sociedade.

E: PARECER ESTUDAR PARECER ESTUDAR TERCEIR@-ANO ESTUDAR DIFÍCIL ESTUDAR IGUAL AGORA FÁCIL *exclamativa*  
 E: PARECER LIVRO IGUAL LIVRO  
 P: VOCÊ AGORA PODER COMPRAR ESCREVER LIVRO FAZER ESCREVER PORQUE VOCÊ CONHECER FÁCIL  
 E: FÁCIL  
 P: ENTENDER  
 E: PORTUGUÊS COPIAR ESCREVER COPIAR COPIAR COPIAR *(sinal repetido diversas vezes)*  
 P: COPIAR NÃO PENSAR PRECISAR COPIAR NÃO  
 E: COPIAR PALAVRA PORTUGUÊS COPIAR ENTENDER

Nessa mesma situação apresentada, outro ponto é relevante: a tomada de postura de E. como sujeito letrado, o que, se tratando dos surdos, é pouco valorizado e considerado pela crença ou “descrença” em suas possibilidades como leitor e escritor em LP.

A próxima situação a ser apresentada ocorreu no atendimento nº 18 e demonstra também a facilidade com que E. já consegue relacionar-se com a língua, pensar, discutir e analisá-la.

Nesse recorte a seguir, E. precisa escrever a palavra em LP a partir do desenho de boca (aparece uma boca aberta, com a língua para fora) que suscita uma intervenção interessante, pois o significante “língua” em LP serve tanto para referir-se ao órgão quanto ao idioma, porém, em LS, usam-se dois itens lexicais distintos para exprimir esses diferentes significados. Para língua – órgão – indica-se através de um dêitico, e, para o idioma, o sinal é “mão dominante fechada, virada para baixo, com dedos indicador e médio estendidos frente à boca. A mão faz um movimento de deslizamento à frente, parando em seguida, com os dedos em movimento intercalado para cima e para baixo”. Para promover essa diferenciação, chamo a atenção de E. para um episódio relatado por ele mesmo, a respeito de outro surdo proveniente dos Estados Unidos, em que mencionou as diferenças existentes entre a LIBRAS e a Língua Americana de Sinais (ASL). Nessa situação, demonstra possibilidades de analisar a língua e de compreender quando se solicita tal análise, evidenciando que já consegue ver a LS como língua, fenômeno social de interação e não mais como instrumento comunicativo apenas.

*(P. mostra o desenho de “boca”, E. aponta para boca e P. enfatiza os lábios e a boca).*

E: B-O-C-A *(e localiza a palavra)*

E: PARECER LÍNGUA *(e mostra a sua língua)*

P: PENSAR COMO ESCREVER PORTUGUÊS LÍNGUA

E: SABER NÃO

P: LÍNGUA *(P. usa o sinal de idioma)* PALAVRA PORTUGUÊS IGUAL SINAIS SIGNIFICAR DIFERENTE LÍNGUA *(P. usa o sinal de idioma)* OU LÍNGUA *(dêitico indicando a língua)* DIFERENTE PALAVRA PORTUGUÊS IGUAL SIGNIFICAR DIFERENTE

E: SIGNIFICAR EXEMPLO *(pega o desenho de boca e mostra a palavra)* SIGNIFICAR LÍNGUA *(dêitico indicando a língua e mostra a palavra escrita)* SIGNIFICAR ENTENDER CERT@

P: QUAL LEMBRAR EXPLICAR AMIG@ SEU ESTADOS-UNIDOS LÍNGUA DIFERENTE

E: EXEMPLO ESTADOS-UNIDOS IGUAL DIFERENTE LÍNGUA

P: LÍNGUA *(dêitico indicando a língua)* PALAVRA PORTUGUÊS TAMBÉM *(mostra a palavra escrita “língua”)* LÍNGUA *(sinal de idioma)*

E: TAMBÉM

P: SIGNIFICAR DIFERENTE LÍNGUA *(dêitico indicando a língua)* SIGNIFICAR DIFERENTE LÍNGUA *(sinal de idioma)*

E: EXEMPLO AMIG@ CHEGAR PASSEAR JUNT@ VOCÊ SENTIR FÁCIL DIFÍCIL LÍNGUA DIFÍCIL ENTENDER *interrogativa*

P: LÍNGUA *(sinal de idioma)* DIFERENTE

Uma vez que já tem maior consciência sobre a língua, questiono sobre seu processo de aquisição da LS, ao que ele apresenta essa história no atendimento nº 26, o que é relevante, pois ele se apresenta como sujeito linguístico agora e é capaz de analisar sua história e a relação que estabeleceu com a língua a princípio.

Em sua narrativa, E. comenta as dificuldades encontradas nesse processo, como, por exemplo, a rapidez com que normalmente os surdos usam a LS, dificultando o acompanhamento do iniciante, e exigindo dele atenção extrema a tudo e a todos. Porém, como era significativo para ele, vai atentamente observando os usuários fluentes e passando a usá-la. Esse é um processo natural de aquisição linguística, embora tardio nesse caso, mas que, mesmo assim, consegue cumprir com as funções a que a língua se destina. Outro aspecto relevante em seu relato é que comenta o uso de mímica com seus familiares, o que chama a atenção, uma vez que constata não poder estabelecer um nível mínimo de diálogo com eles.

P: <sub>1</sub>PERGUNTAR<sub>2</sub> IDADE VOCÊ APRENDER LÍNGUA-DE-SINAIS IDADE VOCÊinterrogativa  
 E: 21  
 P: NÃO PASSADO APRENDER LÍNGUA-DE-SINAIS IDADE QUALinterrogativa  
 E: PORQUE IDADE 20 ESTAR PASSADO LÍNGUA-DE-SINAIS  
 P: LÍNGUA-DE-SINAISinterrogativa  
*(E. faz um “gesto” ou “mímica” para que eu espere enquanto ele pensa e organiza a resposta)*  
 E: 11 PORQUE PESSOA <sub>3</sub>ENSINAR<sub>1</sub> LÍNGUA-DE-SINAIS NADA EU PERCEBER EXEMPLO LÍNGUA-DE-SINAIS LAURA *(sinal da monitora, com expressão facial de que está atento, olhando tudo o que acontece naquela ocasião em que queria aprender a LS)* PERCEBER APRENDER *(repete o mesmo olhar prescrutador)* DESENVOLVER EU DUR@ *(significando que para ele era difícil produzir a LS e faz um movimento com as mãos que não é identificado como sinal, porém no contexto é compreendido como um sinal mal realizado)* EU *(sinal não identificado: “mão direita aberta com os dedos juntos e fletidos em torno de 90 graus passando na maçã do rosto de dentro para fora, rápido e levemente, e em sentido horizontal”)* PERCEBER LAURA COPIAR DIFERENTE SENTIR LÍNGUA-DE-SINAIS DIFERENTE  
 P: PASSADO COMO COMUNICAÇÃO PESSOAinterrogativa  
 E: PESSOA CONSEGUIR COMUNICAÇÃO CONSEGUIR LÍNGUA-DE-SINAIS COMBINAR  
 P: LÍNGUA-DE-SINAIS NÃO-TERinterrogativa  
 E: PORQUE MÍMICA LÍNGUA-DE-SINAIS MÍMICA RÁPID@ *(faz movimento com a cabeça indicando neste contexto que não conseguia acompanhar os outros surdos conversando em LS)*  
 E: ENTENDER PORQUE CONSEGUIR ALGUM LÍNGUA-DE-SINAIS EU *(expressão de estar atento, acompanhando)* MÍMICA QUERER CASA *(nesse instante, houve um barulho externo forte e E. interrompe o que comentava)* PORQUE PESSOA LÍNGUA-DE-SINAIS RÁPID@ *(expressão de atenção)* EU DUR@ LÍNGUA-DE-SINAIS NADA MÍMICA AGORA EU PERCEBER *(sinal não identificado no contexto, porém compreende-se como referindo-se a que pode comunicar-se por LS com qualquer pessoa que já compreende)* PESSOA ENCONTRAR LÍNGUA-DE-SINAIS ENTENDER PESSOA <sub>3</sub>AVISAR<sub>1</sub> LÍNGUA-DE-SINAIS LEGALexclamativa  
 P: BO@ MELHOR AGORAexclamativa  
 E: MELHOR LÍNGUA-DE-SINAIS MELHOR GOSTAR

A identidade surda já constituída oferece outro lugar para o sujeito, podendo reconhecer-se na língua e na comunidade à qual pertence. Da mesma forma, no atendimento nº 28, observando a monitora e eu conversando em LS para que ele pudesse compartilhar do que estava sendo tratado, dentro da atividade proposta, comenta que ambas se parecem a

surdos, uma vez que desenvolvem o diálogo de forma fluente<sup>10</sup>. Isso também pode ser interpretado como surpresa da parte dele por tratar-se de interação em LS realizada por pessoas ouvintes, uma vez que pode ser estabelecido que LS está para os surdos assim como a LP está para os ouvintes.

*(Tendo entendido o bilhete produzido por E., explico seu conteúdo, usando a LS à monitora).*  
 E: PARECER DOIS *(referindo-se a P. e M.)* SURD@ LÍNGUA-DE-SINAIS SURD@ PARECER DOIS  
 LEGAL PARECER OBSERVAR *exclamativa (com essa expressão, E. chama a atenção que P. e M., por usarem LS, parecem surdas)*

Como E. se mostra mais ativo e participativo no uso da LP, no atendimento nº 19 o questiono sobre mensagem que me enviou por celular, escrita em LP, em que me surpreendeu o cuidado na sintaxe da língua expresso na composição do texto. Questionando a esse respeito, explica que seu primo escreveu a mensagem e ele copiou. Apesar de expressar a ele que prefiro os textos oriundos de seu próprio esforço, ainda assim penso que demonstrou entendimento da importância, ou melhor, do desejo de expressar-se adequadamente em LP, uma vez que sua intenção na escrita da mensagem era a de me solicitar a recordação de que eu não o tinha cumprimentado em ocasião de seu aniversário. Segue abaixo a situação:

*(Questiono E. sobre torpedo que esse enviou por ocasião do aniversário, em que não havia recebido cumprimentos meus. Então, P. mostra o torpedo que E. enviou e o questiona sobre a escrita):*  
 E: *(começa lendo a mensagem e sinaliza)* HOJE ME@... CONHECER NÃO *(e mostra uma palavra perguntando para P. o seu significado)*  
 P: O-QUE *interrogativa*  
 E: CONHECER NÃO *(e indica uma palavra na mensagem)*  
 P: ANIVERSÁRIO  
 E: VOCÊ N-E-M  
 P: IGUAL PORTUGUÊS PALAVRA IGUAL  
 E: S-E  
 P: ESQUECER LEMBRAR  
 P: LEMBRAR  
 E: LEMBRAR  
 E: M  
 P: ME@  
 E: ME@  
 P: O-QUE ESCREVER VOCÊ MENSAGEM ME@ *interrogativa*  
 E: IDÉIA PRIM@ ESCREVER PAPEL *(nessa situação se entende que ele pediu ao primo para escrever num papel e ele copiar digitando no celular para enviar-me o torpedo)* ENTENDER *interrogativa*  
 E: PAPEL APRENDER AJUDAR  
 P: EU FELIZ PORQUE PENSAR EDVAN ESCREVER PORTUGUÊS BO@ VOCÊ NÃO PRIM@ COPIAR NÃO-PODER PRECISAR VOCÊ PENSAR  
 E: APRENDER COPIAR LER GRAVAR DESENVOLVER TREINAR  
 P: VOCÊ ESQUECER PALAVRA ANIVERSÁRIO VOCÊ CONHECER NÃO NÃO-PODER VOCÊ PRECISAR ESFORÇAR  
 E: TREINAR TREINAR ESFORÇAR  
 P: ESCREVER CERT@ *interrogativa*  
 E: DESENVOLVER TREINAR ACORDAR *(é entendido nesse sentido como uma gíria em que E. faz referência a abrir a visão, ampliar a mente e não ao sentido literal da palavra)*

<sup>10</sup> É comum esse tipo de comentário de surdos quando observam ouvintes fluentes em LS, pois constatarem que a fluência nessa língua é pertinente aos surdos e não característica de ouvintes.

Da mesma forma com que nessa situação apresentada aparece o sujeito solicitando ajuda alheia para ser competente na mensagem que queria enviar, também apresenta a estratégia que utiliza para aprender português, que é através de cópia. Apesar de não ser a melhor maneira de apropriação da língua, é a forma que entende como eficiente nesse momento, porém recebe reforço para dedicar-se a tentar levantar hipóteses e escrever em LP, esforçando-se sempre.

O mesmo acontece em outra situação também ocorrida no atendimento nº 19, em que E. mostra interesse em copiar as palavras trabalhadas na atividade do dia a fim de usá-las em mensagens por celular, inclusive demonstrando a aplicabilidade específica no caso de uma das palavras disponíveis.

*(Depois de realizada a atividade, E. solicita ficar com a folha escrita para poder copiar as palavras e usar ao enviar torpedos pelo celular)*

P: *(apresenta a palavra "sorrir" e faz o sinal)* SORRIR

E.: SORRIR

*(E. aponta a palavra que estava escrita "sumir")*

E: SUMIR COPIAR TELEFONE SUMIR COPIAR EU CONHECER NÃO SUMIR COPIAR GOSTAR  
COPIAR ESCREVER SUMIR GOSTAR

P: PODER

P: AGORAinterrogativa

E: QUERER

E: DESEJAR APRENDER

E: VOCÊ TAMBÉM MENSAGEM SUMIR CHORAR SAUDADE

*(P. oferece papel para E. copiar as palavras desejadas)*

Apesar de já ter comentado minha opinião sobre cópia (uma estratégia nem sempre eficiente de acesso à LP), penso que o fato de o sujeito desejar apropriar-se da LP para ter maior variação de vocábulos da língua, e manifestar literalmente, como no exemplo anterior, a fim de expressar-se na língua-alvo, já é bastante relevante no seu processo de comparação entre a L1 e a L2, assim como de reconhecimento e valorização de ambas, cada uma em seu momento de uso.

Nesse último exemplo ilustrativo da ação de valorização do sujeito para sua L1 e de comparação da L1 e L2, apresento o atendimento nº 16, em que E., tendo sido solicitado que escrevesse em LP suas impressões sobre seu processo de aprendizado, solicita através da LS o item lexical INTERIORIZAR. Assim, amplia seus conhecimentos em LP, uma vez que ofereço um sinônimo já conhecido por ele, ao mesmo tempo em que, pela intervenção recebida, demonstra também reflexão quanto ao uso de gênero em LP, o que demonstra já sua facilidade no contato com a língua-alvo.

P: *(oferece a E. um papel e solicita)* AGORA VOCÊ ESCREVER O-QUE APRENDER HOJE APRENDER O-QUEinterrogativa  
 E: ESCREVER AGORA APRENDER BO@ GOSTAR BO@ ESTUDAR FÁCIL ESCREVER SÓ  
 P: PALAVRA LETRA SÍLABA LEMBRARinterrogativa  
 E: PALAVRA LETRA SÍLABA  
 P: O-QUE APRENDER ESCREVERinterrogativa  
 E: NOME LETRA PALAVRA SÍLABA  
 P: L-E-T-R-A  
*(P. escreve no final da folha a palavra “letra” para facilitar a E. o acesso a essa)*  
 P: VOCÊ ESCREVER O-QUE APRENDER APRENDER O-QUEinterrogativa  
 E: LETRA  
*(P. sugere que ele escreva)*  
 E: NOME APRENDERinterrogativa  
 P: A-P-R-E-N-D-E-R  
 E: *(Enquanto escreve, E. sinaliza)* VER APRENDER BO@interrogativa  
 E: EU VER...FÁCIL  
 E: NOMEinterrogativa FÁCIL  
 P: F-A-C-I-L  
 E: EU ER FÁCIL  
 E: SÍLABA  
 E: VER...  
*(Enquanto E. escreve, P. vai organizando as palavras que ele está pedindo para digitalizar)*  
 E: NOMEinterrogativa INTERIORIZAR  
 P: PODER ENTENDER IGUAL INTERIORIZAR PODER PALAVRA PORTUGUÊS ENTENDER E-N-T-E-N-D-E-R  
 P: ENTENDER IGUAL INTERIORIZAR  
 E: *(Produz sinais discretos enquanto E. escreve)* LETRA SÍLABA PALAVRA VER APRENDER DESENVOLVER BO@ EU VER FÁCIL APRENDER FÁCIL ESTUDAR APRENDER GOSTAR ENTENDER VER BO@  
 E: ENTENDER FÁCIL  
 E: NOMEinterrogativa PROFESSO@  
*(P. montou a palavra com as sílabas já expostas na mesa e chama a atenção para o gênero da palavra PROFESSO@)*  
 E: PROFESSO@^HOMEM *(aponta para a P. sinaliza)* PROFESSO@^MULHER  
 E: PROFESSO@ *(e digitaliza a letra A)*  
*(P. solicita que E. leia o que escreveu após ter completado a escrita e ele lê, sinalizando palavra por palavra).*

Além disso, nesse recorte também é possível ver como o sujeito vai exteriorizando seu pensamento enquanto escreve em LP, o que significa que, nesse processo de aproximação da língua-alvo, ele necessita olhar o mundo inicialmente a partir de sua L1, que serve como estruturadora de seu pensamento. Do mesmo modo, a L2 é construída a partir da estrutura gramatical que já possui da sua primeira língua, uma vez que sua experiência linguística visual é mais duradoura e eficiente, até que possa, pouco a pouco, se desvencilhar dessa e chegar até a autonomia na segunda língua.

Peixoto (2006, p. 216) afirma:

[...] quanto maior é o domínio das duas línguas, mais significativa parece ser a análise, a comparação que a criança faz dessas línguas, encontrando elementos convergentes – ou não – que serão utilizados para nortear suas hipóteses. [...] a língua de sinais usada como elemento de significação da escrita por crianças de todos os níveis conceituais, idades e séries.

Ou seja, para o profissional que atua com surdos, é necessário pensar no ensino de LP para surdos a partir do ensino de segunda língua, independente da seriação em que está ou da idade que tem. Isso implica em que todo o pensamento do professor ou do terapeuta, como foi o caso nesta pesquisa, deve desvincular-se de conhecimentos prévios sobre o ensino da LP como língua materna, possibilitando ao aprendiz vivenciar as duas línguas – LS e LP. Assim, através de estratégias comparativas, irá identificá-las como diferentes, o que significa também que o aprendiz deve compreender os momentos, situações e interlocutores com os quais cada uma pode ser usada.

Esse é o conhecimento linguístico necessário e desejável que o aprendiz da LE/L2 adquira: a diferenciação da L1 e o uso da L2 adequado à modalidade e situação que for pertinente.

## 7.5 EM SUMA

Esse foi um longo processo de construção da aprendizagem da LP e, como tal, difícil de ser apresentado sinteticamente, sem o temor de deixar de lado fatos relevantes que apresentam os acontecimentos que ocorreram com o sujeito da investigação. Acontecimentos esses que marcam um progressivo “empoderamento”<sup>11</sup> do sujeito em relação à sua L1, em primeiro lugar, e, em seguida, à língua-alvo, a LP. Por isso, a análise também não foi simples, requerendo atenção aos fatos primordiais e cuidadosa tarefa interpretativa de seus significados, a fim de mostrar o quanto as estratégias metalinguísticas podem contribuir com a análise necessária, mas nem sempre estimulada, para o contato e aprendizagem da LP.

Algumas considerações podem ser levantadas depois desse período em que o sujeito foi exposto a situações em que sua língua esteve presente e colocada à sua frente de forma a que percebesse que poderia tocá-la para análise e fazê-la melhor servi-lo. Além disso, ele ainda tomou algo que, a princípio, lhe parecia intocável, reduto de pessoas “normais”, como os ouvintes, que é a relação com a LP. Em primeiro lugar, foi notório perceber que o sujeito surdo em questão não se via, *a priori*, como sujeito linguístico, sendo necessário demonstrar-

---

<sup>11</sup> Vide nota de rodapé número 7, apresentada nesse mesmo capítulo.

lhe que possuía uma língua rica que também se presta para análise. Também foi possível observar que ele considerava o acesso à LP através de atividades repetitivas e praticamente sem sentido, tomando como base práticas pedagógicas fundadas para o ensino de ouvintes, o que, como diz Souza (2007, p. 44), “[...] daí por que o ensino mecânico da língua – oral, escrita ou de sinais – pouco pode produzir, a não ser o automatismo da repetição”. Isso foi patente do princípio ao fim da experiência obtida com o sujeito.

Dessa forma, ficou claro também, a partir das atividades desenvolvidas, a notória preferência dele pelo trabalho com a própria LS, depois de tê-la descoberto, mais do que com a LP, uma vez que aquela é muito mais significativa e compreensível para ele do que essa última. Assim, verifico que o uso dos desenhos representativos dos sinais ajudou muito na construção da ideia de que uma língua pode ser representada graficamente. A partir desse conceito, não apenas a LS passa a ter mais valor, mas também o sujeito, que pode deixar expressa uma ideia que será compreendida pelo surdo que ainda não usa funcionalmente a LP, além de também oferecer mais sentido ao próprio sujeito surdo. Por isso, todas as ações, primordialmente, nessa investigação, tomaram como ponto de partida a LS e sua estrutura, para depois lançar mão do uso da língua-alvo.

De qualquer modo, é possível perceber, desde o início do processo de construção da aproximação da LP, a revelação de um sujeito linguístico que descobre as possibilidades de analisar a língua com a qual se confronta. Ele compara com lógica os elementos que surgem das duas línguas com as quais se vê forçado a conviver, mesmo que isso signifique ter que compreender que as estruturas das línguas são totalmente diferentes, provocando contínuo confronto entre as duas formas de expressão, uma visuo-espacial e outra linear. É o caso da LS e da LP.

Assim como diz Peixoto (2006, p. 225),

Parece ser por meio da LS, assim como da análise dos aspectos visuo-espaciais da escrita, que a criança surda constrói os caminhos que, substituindo a fala, lhe conduzem a uma compreensão mais avançada do sistema de escrita. A análise da escrita aproxima esta criança das regularidades desse sistema, mas apenas isto não parece ser o suficiente para prever, antecipar escritas nunca vistas antes.

Outro aspecto relevante que pode ser amplamente constatado nesse trabalho foi a transformação do sujeito linguístico. Peço perdão aos que julgarem exagero, mas no caso do surdo, quando efetivamente se apropria da sua língua, vê-se que reproduz a crisálida, onde de um casulo desabrocha uma linda borboleta com asas grandes e prontas para alçar vôo. Assim



é quando se tem a possibilidade de, tomado pela língua, verdadeira, que sustenta e identifica um sujeito com sua comunidade, revestir-se dela e fazer uso pleno no universo social e linguístico no qual está inserido. Assim foi também com Edvan, sujeito dessa investigação.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desse estudo, creio ter alcançado meus objetivos iniciais, quando, em 2004, fiz o projeto de pesquisa que deu origem ao meu processo de doutoramento em Educação no ano de 2005, em uma instituição respeitada. Desde o princípio, entendi, também, que esse trabalho não se relaciona somente à Educação e Educação de surdos, prestando-se a outras áreas relacionadas ao campo de ação de quem atua com pessoas surdas que usam a LS como instrumento de interação no mundo.

Revedo todo esse percurso, percebo que, em primeiro lugar, o que penso ser o final desse processo, ainda não o é, pois tudo o que foi feito aponta para novos começos, especialmente porque esse trabalho suscita possibilidades não encerradas aqui.

Portanto, esse é o momento mais esperado e o mais angustiante também: o momento de finalizar, concluir uma etapa que, em sua totalidade, se delongou por, aproximadamente, quatro anos. Anos de dúvidas, medos, ansiedade, solidão, busca, idealização, experimentação, mas, sobretudo, de superação, além da dedicação à pesquisa e intermináveis momentos de leitura. Chegar nesse ponto ansiado gera também grande ansiedade, não apenas pelo vazio e nostalgia que esses anos de dedicação e renúncia deixarão, mas também por ainda não ser possível dimensionar o desejado impacto que uma investigação pode trazer, afinal, ninguém se põe a pesquisar sem ter como objetivo contribuir, mesmo que minimamente, com a sociedade e com o grupo do qual, pessoal ou profissionalmente, faz parte.

Nesse sentido, sinto-me com um compromisso ainda maior, uma vez que o grupo com o qual me relaciono é chamado erroneamente de “minoría”, mas que se caracteriza por representar 16,7% da população dos considerados deficientes no Brasil (o que significa aproximadamente 5,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva – informação do Censo/2000<sup>1</sup>), quando se analisa a partir de levantamentos sociais que investigam as deficiências. Grupo esse que, analisando percentualmente, não pode mais ser visto como minoría e sim como um grupo que busca fortalecimento em si mesmo, através, principalmente, de sua língua e do que ela significa para sua comunidade, da qual emerge e se sustenta.

---

<sup>1</sup> Informação disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 13 out. 2008.

Souza (2007, p. 45) reforça muito bem esse entendimento a partir de concepção psicanalítica que, de uma forma bastante significativa e até mesmo poética, ilustra a importância que quero refletir sobre a língua para o sujeito. A autora afirma: “Apenas uma língua produz cultura; e não se pode estar na língua a não ser por meio do desejo, de natureza pulsional, que movimenta o sujeito para si e para o outro, enlaçando-o na cultura, o que lhe permitirá fazer parte de uma comunidade”. Quero, ao trazer essa citação, reforçar a relevância de se propiciar aos surdos a possibilidade de estarem, serem e realizarem através de sua língua, a LS. Isso não significa, contudo, disponibilizar a língua em ambientes educacionais como instrumento apenas didático, o que efetivamente encerraria um vazio no qual o sujeito surdo é visto dentro desse universo.

Por sentir-me fundamentada na importância da língua para os sujeitos surdos é que tive a ideia de investigar uma forma de estimulação para essa população. Estimulação que primeiro privilegiasse a língua e depois que pudesse levar ao que a sociedade espera que o surdo alcance: o uso eficiente da LP. Mas, mais que isso, que essa valorização linguística servisse de alicerce para que o sujeito em questão descobrisse nele mesmo os caminhos para alcançar esse objetivo, e não por meio de estratégias puramente ouvintistas, daqueles que seriam senhores do saber e detentores do poder sobre tudo e todos, especialmente quando classificam parte desses “todos” como “deficientes”. É por isso que, pensando no desenvolvimento do surdo, baseada nas minhas experiências clínicas anteriores, a ideia de estimular as estratégias metalinguísticas dos surdos surgiu. Iniciei a construção dessa tese como a possibilidade de nomear e dar vida e “cara” para o que fiz, instintivamente, com outros surdos, com os quais obtive resultados com a aproximação na primeira língua e, em seguida, na segunda. Essa investigação, então, pode ser interpretada como a possibilidade de conferir critérios e rigor à experiência prática obtida anteriormente.

Muitas coisas aconteceram nesse período desde o nascimento da ideia até sua projeção para execução e, finalmente, sua concretização. Num primeiro momento, pensei que poderia oferecer uma forma nova de ensino da LP para surdos, ideia oportunamente derrubada pela consciência do significado maior e mais amplo que o trabalho trouxe para o surdo e para mim. Óbvio que quando se inicia um trabalho assim ainda não se sabe ao certo onde se vai chegar, e que se começa como uma pessoa e se termina como outra. Especialmente porque não foi apenas o sujeito da investigação quem sofreu modificações e tornou-se mais apto, mas, felizmente, eu também, como pesquisadora e sujeito linguístico.

Por isso preciso deixar claro que não sou mais a mesma, linguisticamente, desde o início desse trabalho. Isso porque o contato com o sujeito da investigação me levou muitas vezes a realizar metalinguagem também (como pesquisadora, fui aprendiz em muitas situações), e não apenas na LP oral e na LP escrita, mas também e principalmente na LS, especialmente pelo constante confronto que o sujeito me provocava. Ou seja, pensei, a princípio, que minha não fluência em LS poderia ser usada como estratégia para o sujeito da pesquisa buscar em si e em sua própria língua os instrumentos para alcançar maior proximidade com a LS e com a LP. Porém, ocorreu mais que isso, o sujeito provocou em mim uma mudança de posição, o que salientou o quanto ele também se transformou, colocando-se como sujeito ativo na interação dialógica, ultrapassando os objetivos iniciais e meramente acadêmicos, e provocando também em mim a metalinguagem em diversos momentos.

Então, creio que agora cabe expressar uma importante conclusão a que cheguei no desenvolvimento desse trabalho, de que não pretendo oferecer um roteiro de atividades a serem aplicadas com os surdos como um novo “método” ou como uma “abordagem” de ensino. O que eu quero é demonstrar que estimular a metalinguagem para o surdo surte resultado para o seu desenvolvimento na própria L1, como sujeito linguístico, e depois, mais diretamente, para sua aproximação ao aprendizado da LP como segunda língua. Essa é minha intenção: chamar a atenção para o fato de que os surdos, através da LS, também realizam metalinguagem em LS e essa atividade suscita, para o sujeito, possibilidades que provavelmente sejam pouco consideradas por ele mesmo e pela comunidade educacional. Dessa forma, explico: criei atividades e materiais que estimulam metalinguagem, pensando exclusivamente em um sujeito surdo. Eles facilitam e promovem a reflexão individual sobre a postura e o lugar no mundo linguístico no qual o surdo está inserido e, além disso, possibilitam o entendimento dele mesmo sobre suas necessidades de aprendizagem e apropriação da segunda língua.

Contudo, creio que valorizar a metalinguagem para o surdo não implique, necessariamente, em desenvolver esse mesmo tipo de atividade usada aqui nesta investigação, pois a língua e o ambiente linguístico se apresentam de uma forma diferente para cada sujeito, a partir do entendimento de que cada um tem uma experiência de vida, uma experiência com a surdez, com a escola e também com a LP. Isso aponta para a necessidade de que, ao estimular a linguagem, se deve estar sustentado por uma base teórica que considere o sujeito, a língua e a interação, e não apenas por um roteiro ou guia prático. Ou seja, não desenvolvi um rumo ou um determinado número de atividades, mas, mais que isso, chamo a atenção para o resultado

que determinadas ações podem promover quando se pretende que o surdo tenha mais facilidade para aprender a LP. Além disso, meu maior interesse, na verdade, foi demonstrar que, através dessas ações, o surdo pode tornar-se um sujeito ativo linguisticamente, e não apenas para atingir o alvo dessa língua usada na comunidade educacional e comunidade majoritária social no qual também está inserido. De qualquer maneira, o material que desenvolvi está pronto e pode ser usado, adaptado e reinventado sempre que possa atender às necessidades específicas de seus usuários, lembrando que cada sujeito pode solicitar ações mais direcionadas para algum aspecto que certamente irá enriquecer o que está aqui proposto.

Digo simplesmente: o primeiro passo foi dado em direção à identificação do uso de estratégias metalinguísticas na LS, assim como a tipificação para as ações linguísticas que o surdo vai produzir através e com a LS. A partir disso, entendo que é necessário cada um colocar-se no lugar de sujeito na relação dialógica, enriquecendo as experiências.

Para chegar a isso, foi necessário identificar os aspectos teóricos que sustentam o pensamento a respeito de metalinguagem em LS e, nesse aspecto, encontrei o primeiro obstáculo. Apesar de diversos autores nacionais e internacionais comentarem sobre a importância de promover ao surdo a possibilidade de realizar análise contrastiva entre a L1 e a L2, ou ainda alguns mencionarem diretamente a possibilidade de estimular metalinguagem em LS, nenhum dos trabalhos que encontrei explica como a metalinguagem ocorre na LS.

Frente a esse fato, tive que buscar sustentação teórica a partir da compreensão dos seguintes aspectos: o papel da linguagem para as pessoas, entendimento linguístico da LS, no Brasil, a LIBRAS (o que foi um desafio para mim), entendimento da metalinguagem e de como pode ser compreendida no que diz respeito à LS e, finalmente, entendimento do ensino de uma língua estrangeira. Construindo esses alicerces, me senti preparada para criar atividades e intervenções para estimular o sujeito da investigação ao uso de estratégias metalinguísticas em LS e, a partir delas, identificar os acontecimentos relevantes e que demonstraram esse uso de forma a aproximar o surdo à LP.

Nessa construção, a princípio, senti necessidade de definir uma linha teórica que fundamentasse o lugar que atribuí ao sujeito linguístico nesse trabalho, assim como o papel que conferi para a linguagem. Isso significa que busquei estabelecer a linha conceitual sobre linguagem que estava seguindo, o que também me ajudou a sustentar as interpretações das ações do sujeito sobre a linguagem. Dessa maneira, como o trabalho todo vislumbra a ação do

sujeito na relação dialógica, usei o Interacionismo proposto por Vigotski como sustentação para compreender o sujeito linguístico e as ações que realiza na e com a linguagem.

A partir dessa definição, foi necessário, para compreender a situação educacional vivida pelos surdos ainda hoje, retomar o processo histórico que fundamentou as práticas encontradas nos ambientes escolares e propostas aos alunos que os frequentam. Buscar compreender a educação dos surdos serve para refletir sobre a necessidade de valorização da LS como meio de instrução e, além disso, que é necessário entender que apenas aceitar a língua não é suficiente se não houver conscientização de que os surdos aprendem de forma diferente dos ouvintes. Isso significa entender que a educação para essa população deve ser bilíngue, o que implica em contemplar a LS como primeira língua dos surdos e a LP como sua segunda língua. Portanto, a forma de oferecimento também deve ser entendida especificamente e direcionada para esses alunos que estabelecem uma relação com o mundo sustentada na experiência visual.

Contudo, quando se pensa nesse ambiente educacional e em uma educação bilíngue, também se faz necessário compreender que, por vivermos em uma sociedade letrada, deve-se valorizar as experiências com a linguagem escrita do aluno surdo, o que implica em uma mudança de paradigmas quando se refere ao relacionamento desse sujeito com essa modalidade de linguagem. Portanto, também fiz uma retomada teórica sobre a linguagem escrita e, mais especificamente, sobre a LP ensinada sob uma perspectiva de segunda língua para os surdos, o que, de certa forma, também colaborou na elaboração das atividades que foram usadas na estimulação da metalinguagem nas intervenções realizadas com o sujeito.

Assim, percebo que não bastava ter a ideia a ser desenvolvida com uma pessoa surda. Era preciso me familiarizar com outros aspectos teóricos relacionados ao tema, apropriando-me deles, para que servissem de fundamento a todas as discussões levantadas nesse trabalho.

Toda a revisão teórica realizada me permitiu constatar no caso estudado que, apesar de o sujeito ter iniciado o processo sem pensar ou valorizar sua L1 – a LS, a partir do momento em que se oferece como estímulo a metalinguagem, o sujeito passa a assumir outra postura, demonstrando a condição de responder ao estímulo adequadamente. Assim, foi verificado que começou a ocorrer efetivamente um movimento no sentido de reflexão sobre a língua, demonstrando inclusive evolução, a ponto de surpreender, apresentando, depois, atividade metalinguística também na própria L2. Digo surpreender porque, mesmo esperando que isso pudesse ocorrer, tenho consciência de que em um ano, vistas as condições linguísticas

apresentadas por E. no início do processo, poderia ser que não conseguíssemos chegar a esse ponto, porém, chegamos.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, mesmo tratando-se de uma atividade cognitiva, esse trabalho ressalta a necessidade de que esse estímulo ocorra sempre em interação com o outro para que seja verdadeiramente construído, primeiro externamente e depois internamente. Ou seja, a língua precisa ser significada ao sujeito através do oferecimento de um espaço dialógico em que se colocam as línguas em confronto, o que ocorrerá apenas (pelo menos num princípio) na relação com o outro. Saliento dessa forma que tudo o que aconteceu foi possível por oferecer situação de interação com o sujeito da pesquisa, pois apenas trabalhar com a atividade sem que ela fosse refletida conjuntamente acarretaria no risco de deixá-la passar despercebida, não cumprindo com seu papel no desenvolvimento linguístico e, por consequência, cognitivo do sujeito.

Para isso, é desejável a fluência ou pelo menos a competência do interlocutor do surdo na LS (mesmo que essa não seja a realidade encontrada nos ambientes educacionais brasileiros), pois, caso contrário, não há troca comunicativa que ocorra e muito menos que se sustente, apesar de que, mesmo o interlocutor não sendo proficiente na LS, é possível estimular o desenvolvimento linguístico para ambas as partes envolvidas na relação. E isso pode ser constatado nesta investigação. Esse foi um ponto que questionei bastante, mas que, de certa maneira, consegui transformar em fator positivo a meu favor, que foi a minha não fluência na LS, pois tomei o que a princípio eu mesma considero ponto negativo, tornando-o uma possibilidade de fomentar ainda mais as análises do sujeito em questão.

Contudo, ratifico que, na prática, se não houver competência comunicativa com eficiência em LS por parte dos interlocutores, essa não é uma estratégia que sustente o adequado ensino ao surdo, pois normalmente os professores não têm apenas um aluno surdo, tendo tantos outros alunos que também têm necessidades específicas de aprendizagem a serem contempladas na ação do professor. Ou seja, essa estratégia foi usada aqui, mas devidamente cerceada, de forma a não comprometer os resultados da investigação, especialmente porque, apesar de não ser proficiente na LS, tenho um bom domínio da língua, além de ter conhecimentos teóricos sobre ela, que corroboram para minhas ações reflexivas como aprendiz dessa língua e também como interlocutora do surdo. Penso que agora, no que diz respeito à LS, já não sou mais a mesma e muito aprendi, fruto da ação do meu interlocutor surdo.

Outro aspecto importante a ser considerado sobre a estimulação da metalinguagem ao surdo é que as atividades oferecidas não devem ser repetitivas e tampouco de forma a menosprezar o potencial linguístico do sujeito. Quero dizer com isso que é necessário promover avanços e estímulo com as atividades, sempre dando um passo além, colocando a língua em lugar de destaque através de ações pertinentes. Além disso, essas atividades devem ser contextualizadas e ricas em possibilidades de extrapolação, além do que oferecem num primeiro momento, sempre suscitando a reflexão a cada ação e resposta.

Para observar os resultados da estimulação, o uso do próprio objetivo – o uso da escrita em LP do sujeito como parâmetro de análise do seu processo – como instrumento resultou bastante interessante, o que pode demonstrar como o sujeito está raciocinando sobre a L2 e as estratégias que usa para chegar à construção da escrita. Isso deve também ser cuidadosamente registrado, a fim de compreender, durante o próprio processo, como o sujeito surdo chega às conclusões que apresenta. Complementarmente, Karnopp (2002, p. 59) também afirma, com relação à leitura, mas que também pode ser tomado para a escrita:

Freqüentemente, quando os alunos estão lendo um texto em língua portuguesa, voltam-se para o professor ou a um colega, indagando: qual o sinal para essa palavra? Ou então: como eu traduzo isso do português escrito para a língua de sinais? A análise dos processos e práticas discursivas utilizadas pelos surdos devem ser registradas, para que se conheçam as estratégias usadas pelos alunos no processo de leitura, análise e produção textual.

No decorrer do processo foi possível observar mais estratégias metalinguísticas relacionadas à consciência fonológica do que a outros níveis de consciência, observação obtida graças às criteriosas anotações feitas a partir de cada atendimento no diário de registro, que se mostrou bastante eficiente. Acredito que tenha sido dessa maneira em função de que esse nível de atividade metalinguística “esmiúça” a língua, tornando-a mais acessível ao sujeito e que, em virtude do tempo dispensado para esse trabalho e da direcionalidade oferecida, foi o nível mais facilmente acessado. Caso tivesse se mantido a mesma direção de ação, possivelmente os outros níveis apareceriam mais e mais, de forma a, um a um, irem se concretizando e sendo interiorizados pelo sujeito. Portanto, com essa observação, é possível entender que o trabalho não foi dado por concluído ainda, o que me motivou a oferecer ao sujeito da pesquisa a continuidade das atividades, mesmo que o necessário para essa investigação já tenha sido concluído.

Dessa maneira, permito-me agora retomar as perguntas que sustentaram esse percurso e, de forma autoavaliativa, verificar se elas foram respondidas e de que modo.



A pergunta geral que me fiz na elaboração desta tese foi: “De que modo as estratégias metalinguísticas em LS contribuem para a aprendizagem da LP escrita?”. Nessa pergunta, deixo clara a ideia prévia de que há metalinguagem em LS, porém minha intenção foi certificá-las, de forma a poder acompanhar esse processo realizado pelo próprio sujeito, quer seja acompanhando seu raciocínio ou verificando os caminhos percorridos para atender determinada solicitação.

Assim, as estratégias metalinguísticas ocorrem como questionamentos do próprio sujeito na ação linguística e contribuem na aprendizagem da LP como L2 à medida que, primeiro, confere possibilidades de, inicialmente, apoderar-se melhor dela e, mais profundamente, de sua L1, a LS. Com esse “empoderamento”, tem segurança para olhar a língua estrangeira a partir desse filtro que lhe é familiar e que lhe sustenta para refletir sobre qualquer outro aspecto. Dessa maneira, é possível tomar a LP escrita e ser capaz de identificá-la, manipulá-la e ainda contrastá-la com a LS, construindo sentidos compartilhados entre as duas línguas ou não, o que então exige ainda mais capacidade de abstração linguística e ampliação dos conhecimentos na L1 e L2.

Então, como o surdo realiza metalinguagem em LS? Essa pergunta mais específica foi respondida em cada intervenção desde que o sujeito tomou a LS e a compreendeu como sendo uma língua, assim como a LP é vista.

De forma a organizar esses dados, distingi as estratégias metalinguísticas em quatro tipos. O tipo um apresenta a conscientização do sujeito sobre sua própria língua, demonstrando como a reflexão metalinguística promove a possibilidade de pensar a respeito da L1 e de apropriar-se dela como língua.

Estimular esse tipo de reflexão foi importante, uma vez que, a princípio, percebi que E. não tinha, na LS que usava, a visão de uma língua assim como mencionava com relação à LP. Esse fato ocorre provavelmente em função do meio ouvinte no qual se insere, que também não caracteriza a LS como língua, e sim como “meio de comunicação”, evidenciado pela prioridade conferida à LP. A partir dessa nova visão sobre a língua, é possível então desenvolver nela habilidades mais complexas, o que significa não apenas ampliação lexical, sintática, etc, mas também a descoberta da possibilidade de pensar sobre a língua. Também se descortina para o sujeito o universo linguístico no qual está imerso e percebe-se parte dele, caracterizando, dessa forma, as estratégias metalinguísticas de tipo dois.

Esse tipo de descoberta leva então ao campo da aproximação entre a L1 e a L2, em que uma é descoberta progressivamente através da outra, num movimento de construção contínua entre línguas em benefício do sujeito linguístico. Isso significa que se iniciam as ações de contraste entre as línguas, de comparação entre ambas, descobrindo como e quando usar, bem como a funcionalidade de cada uma delas em suas respectivas situações. Obtém-se, desse tipo de estratégia, uma mudança de postura do sujeito para com a L2, tomando-a como algo adicional, importante, porém coexistente a partir da sua L1. O que então significa o que denominei como estratégia metalinguística de tipo três.

E, finalmente, as estratégias metalinguísticas de tipo quatro evidenciam como E. já pensa na LP a partir de seu contato com ela, ou seja, em diversas situações consegue visualizar a língua não como algo estanque, normatizado, mas como uma língua viva que também pode ser experimentada a partir das experiências obtidas com a L1.

Ressalto que identificar essa estratégia, para mim, que acompanhei E. desde o princípio, com suas angústias iniciais, dúvidas e dificuldades, foi muito gratificante, pois dois momentos opostos chamaram a atenção: o primeiro, pelo fato de perceber que E., surdo adulto, usuário da LS, não reconhecia nessa língua características e possibilidades linguísticas, e o segundo, quando já superado todo esse processo, faz análises da LP características de qualquer pessoa que está em contato com uma língua estrangeira, demonstrando ter superado a si próprio e, de certa forma, mostrando-se autônomo (ou bastante próximo a isso) para conviver com a L2 a partir da consciência de um ser ativo e não na relação estabelecida de dependência do surdo pelos ouvintes.

Nesse momento de retrospectiva desde a elaboração do projeto da tese, com a formulação de questionamentos que sustentariam esse percurso futuro, percebo que de fato o uso de estratégias metalinguísticas em LS promove maior aproximação dos aprendizes surdos à LP, desde que se ofereçam situações em que esse aprendiz possa estar em contato com o outro que colaborará no processo de reflexão da língua-alvo. Significa, então, que não se ensinam as estratégias metalinguísticas, mas que é possível promovê-las na relação dialógica até que esse sujeito seja capaz de realizá-las autonomamente. Para isso, os estímulos necessários devem contemplar situações em que o sujeito possa, pela LS, desenvolver a consciência da construção do pensamento de diferentes formas, entendendo ser possível através da LS, de desenhos, da LP e, ainda, que essa também oferece diferentes modalidades de uso e expressão que estão ao seu alcance e das quais pode fazer uso em seu dia a dia.

E, finalmente, nessa retomada das perguntas da investigação em que busco identificar como e se estão respondidas as perguntas iniciais, no desenvolvimento do trabalho me encontro com a última questão: “Como os sujeitos surdos reagem frente ao estímulo dessas estratégias?”. Essa é a pergunta mais prazerosa de responder, pois a reação de E. a todos os estímulos oferecidos foi, olhando pelo aspecto emocional, de muita empolgação, entusiasmo, satisfação, por cada descoberta e em cada atividade, mostrando-se sempre disponível e ativo nas ações oferecidas. Do ponto de vista das aprendizagens, mostrou reflexões sobre a LS e a LP com nível de complexidade crescente e coerente com a nova postura assumida e, não se pode esquecer, essas aprendizagens estão bastante relacionadas aos aspectos emocionais e motivacionais mencionados. Além disso, é relevante perceber que E., na medida em que se apropriou mais da sua L1, também obteve maior confiança em si mesmo para refletir e discutir sobre as línguas em questão, a LS e a LP. Ele também evidenciou maior identidade com a comunidade surda e com a L1, fato que lhe desvendou outra face: a possibilidade de ele também contribuir com meu desenvolvimento linguístico, o que enfatiza o quanto o contato com a língua promove modificações na postura e auto-confiança do sujeito. Todos esses fatores, obviamente, levam a novas descobertas dentro e fora do processo terapêutico/educacional.

Contudo, considero relevante refletir também sobre alguns pontos que em minha análise poderiam ter sido diferentes, ou talvez que em continuação a essa investigação (por mim, ou por outro pesquisador interessado em dar continuidade à temática) possam ser modificados ou que, pelo menos, sirvam como ponto de reflexão para novas ações.

Em primeiro lugar, o fato de que nessa investigação tenha sido analisado o processo de um único sujeito. Porém, por esse motivo, direcionei, do ponto de vista metodológico, para um estudo de caso, o que permitiria considerar os acontecimentos desse único sujeito sem que isso refletisse de nenhuma forma nos resultados. Contudo, a participação de um único sujeito não foi uma opção espontânea, mas sim imposta pelas circunstâncias, uma vez que tive bastante dificuldade em conseguir mais sujeitos para a pesquisa. Porém, também considero relevante o uso dessas estratégias propostas a outros sujeitos surdos, que podem inclusive complementar e ampliar o conhecimento sobre o uso de estratégias metalinguísticas em LS para a aprendizagem da LP como L2.

Nesse mesmo rumo, considero relevante que uma investigação dessa natureza com relação ao uso de metalinguagem em LS, seja realizada com crianças surdas pequenas, que já tenham adquirido a LS, afim de comparar o tipo e nível das respostas levantadas e analisadas

nesta investigação, com as obtidas a partir de uma nova pesquisa com crianças pequenas. O critério na seleção do sujeito da investigação se deu porque eu desejava a participação de um sujeito que tivesse condições de oferecer respostas mais consistentes sobre a língua e, dessa forma, compartilhasse comigo tais reflexões. Penso que, com crianças, seria mais difícil obter tais respostas, mas não excluo a possibilidade de que as forneçam ao pesquisador, cuja análise das respostas será facilitada, a partir desse trabalho. A exiguidade de tempo disponível para a efetivação da estimulação foi outro fator determinante, pois creio que a obtenção de respostas demandaria um tempo maior com crianças pequenas do que com o adulto. Esses são os motivos que me impelem a justificar a opção por trabalhar com um adulto e não com crianças.

Também acredito que, apesar de ter se tratado de uma investigação com a coleta de dados realizada em um período de um ano, é possível, e mesmo necessário ou desejável, disponibilizar mais tempo ao sujeito para permitir maior aprofundamento nas suas reflexões, e também oferecer encontros com maior periodicidade. O próprio sujeito da investigação sinalizou tal anseio, argumentando ter percebido que, com dois atendimentos semanais, seu aprendizado foi melhor, havendo maior interiorização das aprendizagens, e também pelo fato de possibilitar ao interlocutor mais chances de interagir com o sujeito em estimulação.

Uma vez que o objeto dessa investigação foi a linguagem, creio ser necessário ponderar sobre um aspecto característico do sujeito que participou comigo nesse processo, que é o fato de ter adquirido a L1 já na adolescência. Sei que quanto mais precoce o contato com a língua, maiores e melhores serão as possibilidades de desenvolvimento do sujeito linguístico, o que salienta, nesse caso, o atraso linguístico do sujeito, que pode inclusive comprometer seu desenvolvimento cognitivo. Creio não ter sido especificamente essa a situação do sujeito da investigação, porém estou certa de que, se ele tivesse tido oportunidade de contato com a LS mais cedo, seus resultados poderiam ter sido mais efetivos, mais rapidamente verificados e talvez até com nível de complexidade mais profundo. Porém, não senti dificuldade dessa natureza no sujeito, o que me leva a crer que desenvolveu estratégias para superar a falta da linguagem em seu desenvolvimento e em sua vida, de maneira a, nesse momento, o atraso inicialmente verificado na linguagem não prejudicar seu aprendizado.

Em virtude dessas análises, acredito também que o trabalho oferecido poderia ter sido mais eficiente ao sujeito da investigação, mais completo, e teria adensado mais profundamente no tema metalinguagem em LS se fosse feito por um pesquisador surdo ou com a sua participação, pois, como sou ouvinte e tenho, obviamente, forte sustentação na percepção auditiva, tentei, dentro dessa possível limitação, analisar o mais completamente a

temática e os efeitos das propostas no desenvolvimento do sujeito surdo. Digo isso especialmente por considerar a experiência visual como fundamental na compreensão das estratégias metalinguísticas em LS. Vale então a sugestão: que um pesquisador surdo possa realizá-la e ampliá-la ou que participe desse processo, pois creio ser possível perceber a minha visão como ouvinte nas análises, e, sendo um surdo, provavelmente adensará as análises linguísticas na LS, o que é bastante positivo. Contudo, não entendo que esse fator tenha comprometido os resultados do trabalho, ao contrário, foi bastante satisfatório para ambas as partes e os resultados surpreenderam pelo nível das análises que foram realizadas pelo sujeito da investigação, graças ao ambiente dialógico construído e ao espaço disponibilizado às suas descobertas. É o sujeito como autor de seu próprio desenvolvimento.

Enfim, nem tudo o que se imagina funciona conforme o imaginado. Houve falhas e novos encaminhamentos podem ser tomados a partir deste trabalho. Contudo, creio que os benefícios foram maiores e suplantam o que pode ser considerado e apontado como falha, especialmente quando se olha para o sujeito da investigação, que literalmente mudou, se transformou, assim como ele mesmo aponta no último encontro, quando, em conversa espontânea, depois de ter sido esclarecido sobre a interrupção desse trabalho como parte do meu doutoramento, e da continuidade como proposta terapêutica oferecida por mim, como fonoaudióloga (atendimento nº 29):

“AGRADECER PORQUE DESENVOLVER VIDA BO@  
 INTERIORIZAR LEGAL TRANSFORMAR CABEÇA (*dêitico  
 indicando a cabeça*) RECEBER-AJUD@

[...]

AQUI AMAR FÁCIL PORQUE DESIRÉE MOSTRAR RECEBER  
 AQUI LIVRE AQUI RECEBER GOSTAR LIVRE AQUI PODER  
 DESIRÉE MOSTRAR AMAR GOSTAR SEMPRE AQUI PORQUE  
 APRENDER INTERIORIZAR GOSTAR BO@ GOSTAR SEMPRE  
 SEGURO SEMPRE DESIRÉE SEGURO GOSTAR AFASTAR  
 NUNCA SEMPRE GOSTAR SEGURO COMO ENSINAR  
 APRENDER TEXTO CLAR@ CONHECER IDEIA+ (*indica a  
 atividade onde apresentei texto em papel grande na parede para  
 realizar leitura*) LEMBRAR DESENHO DIFERENTE+ IDEIA  
 DESENHO VELHO MUDAR DESENHO FÁCIL PORTUGUÊS  
 GOSTAR SINAL DIFERENTE+ DESIRÉE IDEIA+ CLAR@ SE@  
 SEMPRE

[...]

PORQUE GOSTAR ATENÇÃO IMAGINAR VER BO@  
 IMAGINAR VER<sub>3</sub>ENSINAR<sub>1</sub> COMO CONHECER VIDA TEXTO  
 CONHECER DIFERENTE MENSAGEM PALAVRA SINAL

PALAVRA SINAL RESPONDER 3ENVIAR1-MENSAGEM  
 TEXTO LEMBRAR SINAL PALAVRA SINAL CLAR@ GOSTAR  
 LEGAL PORQUE 3ENVIAR1-MENSAGEM PALAVRA TEXTO  
 LAURA SENTAR LEMBRAR EDVAN SENTAR DESIRÉE  
 SENTAR ESCREVER MARCAR PASSEAR IGUAL DESCULPAR  
 LEMBRAR ERRAR DOENTE TEXTO LEMBRAR IDEIA+  
 SEMPRE OUTR@ DIFERENTE SEMPRE DIFERENTE+ BO@  
 GOSTAR RECEBER CLAR@ RECEBER SEMPRE”

Com essa manifestação espontânea frente a meu agradecimento por sua participação como sujeito em minha tese de doutorado, o sujeito exprime o quanto sua vida se transformou a partir da estimulação recebida, modificando sua “cabeça” pelas experiências vivenciadas. Ressalta ainda a diferença encontrada com as atividades oferecidas que, sempre variadas, o motivaram em todos os atendimentos, lembrando-se, nesse momento, de algumas e citando-as como “BO@”, e que se mostravam de forma “CLAR@”. Ele inclusive resgatou todos os aprendizados obtidos no processo para sua vida prática, transportando-os para seu dia a dia através das mensagens trocadas pelo celular ou na utilização do MSN (Messenger – sistema de bate papo na Internet).

Além disso, refere algo que, para mim, nesse momento, foi bastante significativo: o fato de sentir-se seguro com a estimulação recebida, segurança essa percebida no ambiente construído. Concluo, com tudo isso, que não fui eu quem proporcionou-lhe tais sentimentos, sinto-me apenas como instrumento, sendo o verdadeiro responsável por tudo o que está sendo relatado o próprio sujeito e a possibilidade de utilização da língua e, de certa maneira, por sentir-se, agora, sujeito linguístico, adquirindo segurança não externamente, como aponta, mas em si mesmo, adquirindo confiança para sua vida pessoal e educacional. Além disso, constato, quando vejo as gravações do início do processo e dessa última, que efetivamente o sujeito mudou, por dentro e por fora. No princípio, fisicamente via-se um rapaz magrinho, tímido, manifestando-se pouco (independente do nível de aproximação comigo, pois tive oportunidade de vê-lo entre outros surdos, amigos seus, em que mantinha essa mesma postura) e, agora, sujeito, senhor de si, literalmente ocupando lugar no espaço conquistado pela língua, por sua língua, com a língua, por sua ação como sujeito linguístico. Não é mais o mesmo. Modificou-se. Transformou-se. Não sou mais a mesma. Modifiquei-me. Transformei-me. Somos sujeitos em constante movimento, provocados pelo outro, provocados por nós mesmos, sustentados na linguagem.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Víctor M. (coord) et al.. **Avaliação da linguagem** – teoria e prática do processo de avaliação do comportamento lingüístico infantil. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.

ALMEIDA, Elizabeth Crepaldi de; DUARTE, Patrícia Moreira. **Atividades ilustradas em sinais da Libras**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (orgs) **Tópicos em Português língua estrangeira**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002

\_\_\_\_\_. **Lingüística aplicada** – ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 13. Ed., 2007.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; vol. 13)

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BATISTA, Adriana de Souza, COSTA, Maria da Piedade Resende da. Abordagens comunicativas e os impasses na construção da escrita do português por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. Jul-Dez. 2003, v. 9, n. 2, p. 155-162. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/abpee/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista9numer02pdf/3batista\\_costa.pdf](http://www.marilia.unesp.br/abpee/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numer02pdf/3batista_costa.pdf)> Acesso em: 16 nov. 2008.

BEHARES, Luis Ernesto. La enseñanza em el campo de la sordera: reflexiones desde la teoría Del acontecimiento didáctico. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 228-243, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=95>> Acesso em: 02 mar. 2007.

BEGROW, Desirée De Vit. **A surdez e as representações sociais dos professores que trabalham na escola especial**. 2002. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Referência LatinoAmericano de Educação Especial – CELAEE/CUBA – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia.

\_\_\_\_\_. A constituição da identidade do sujeito surdo a partir da perspectiva sócio-histórico cultural: uma reflexão. In: SANTOS, Marilda Carneiro; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas (orgs.). **Educação Inclusiva em foco**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006, 107-123.

BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de (orgs.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica?: a produção lingüística do surdo**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca**: uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BIZON, Ana Cecília Cossi. Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p.109-140.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITO, Héctor (coord). **Psicología general**. Tomo III. Havana, Cuba: Editora UPEJV, 1987.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. San Francisco State University: Longman, 2000. 4th ed.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra (org). **Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2003.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. Vol I e II. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001

CAVALCANTI, Marilda C., SILVA, Ivani Rodrigues. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, Ângela B., CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Lingüística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007,p. 219-242.

CHAN-VIANNA, Adriana Cristina. Português (L2) e LIBRAS (L1): desenvolvimento de estruturas e posse na interlíngua. Sign Languages: spinning and unraveling the past, present



and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9th. **Theoretical Issues in Sign Language Research Conference**, Florianópolis, Brazil, December 2006. (2008) R. M. de Quadros (ed.). Editora Arara Azul. Petrópolis/RJ. Brasil. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/ebooks/catalogo/6.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2008.

COSTA, Daianny Madalena. A pedagogia da pergunta: participação e empoderamento do conselho escolar como trama da educação ineditamente-viável. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 447-458, jul./dez., 2003.

CUNHA, José Carlos Chaves da. Metalinguagem e didática integrada das línguas no sistema escolar brasileiro. In: PRADO, Ceres; CUNHA, José Carlos. **Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FaE/UFMG, 2003. (Coleção Linguagem e Educação) P. 55-70.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **L1 co-construindo a L2?** 1996. 218 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, LAEL, 1996.

CRUZ, Carina Rebello. **Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro Configuração de Mão, para crianças surdas utentes da língua de sinais brasileira**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/33887730.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/33887730.html)> Acesso em: 13 mai. 2008.

DECHANDT, Sônia Brochado. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006 Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/EstudosSurdos.php>> Acesso em: 13 fev. 2007.

DE LEMOS, Cláudia T. G. **Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original**. Boletim da Abralín, nº 3, 1982, p. 11 – 22.

DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S.. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006 – reimpressão 2007.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço: Informativo Técnico – Científico do INES**, nº 18/19, 2003, p. 1-11. Disponível em:< [www.ines.org.br](http://www.ines.org.br)>. Acesso em: 28 nov. 2007.

ERTING, Lynne, PFAU, Judy. **Becoming bilingual: facilitating english literacy development using ASL in preschool**. Gallaudet University, 1999 (Tradução para fins didáticos de Maria Cecília de Moura) (Não publicado).

**Falando com as mãos.** LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba, 1998.

FARIA, Sandra Patrícia de. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para os surdos. In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). **Estudos surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006 Disponível em:

<<http://www.editora-arara-azul.com.br/EstudosSurdos.php>> Acesso em : 13 fev. 2007.

FAVORITO, Wilma. “**O difícil são as palavras**”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem/IEL, São Paulo, SP.

FELIPE, Tanya Amara. Por uma tipologia de verbos em LSCB. In: Encontro Anual da ANPOL, 1992, Porto Alegre. **Anais do encontro anual da Anpol**, Porto Alegre, Anpol, 1992. v.7, p. 724-743.

\_\_\_\_\_. Os processos de formação de palavra na LIBRAS. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=93>>. Acesso em 18 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Libras em contexto:** curso básico. Livro do Estudante. 8ª edição – Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade na educação bilíngüe.** Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 59-81.

FERREIRA, Itacira A. Interface português/espanhol. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997. P.141-151.

\_\_\_\_\_. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; MORI-DE ANGELIS, Cristiane C. (orgs.). **Letramento:** referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. Pág. 117-144.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTES, Susana Maria. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (orgs). **Tópicos em Português língua estrangeira**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 175-183.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 4ª tiragem, 2003.

GERBER, Adele. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. de (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 39-49.

GESUELI, Zilda Maria, MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=85>>. Acesso em 02 mar. 2007.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Língua escrita: letras (im) prováveis na educação de jovens e adultos surdos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 88-97, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=83>> Acesso em: 02 mar. 2007.

GOLDFELD, Márcia. **Acriança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, no 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_centralidade\\_da\\_cultura.asp?f\\_id\\_artigo=450](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp?f_id_artigo=450)> Acesso em: 05 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Censo 2000. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acesso em: 13 out. 2008.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; Ottmar, TESKE. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 56-61.

KARNOPP, L. B. e PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. de (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 33-38.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Série Fundamentos. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado da leitura**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Texto e linguagem)

KATO, Mary A.; MOREIRA, Nadja Ribeiro. Alfabetização: estudos psicolinguísticos. In: KATO, Mary A., MOREIRA, Nadja Ribeiro, TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização: Retrospectivas nas áreas da psico e da sociolinguística**. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997, p. 9 - 100.

KELY, Leonard P. Considerations for designing practice for deaf readers. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. 8:2 Spring, 2003, p. 171-186. Gallaudet University. Disponível em: <<http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/reprint/8/2/171>> Acesso em: 05 jun. 2008.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança em sala de aula. Uma pesquisa sobre o letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Letramento e Alfabetização: Perspectivas Linguísticas**. 1 ed. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1998, v. , p. 173-203.

KLEIMAN, Angela B., CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, vol. 1, p. 15-26.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES** , Campinas, v. 19, n. 46, 1998 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 16 mai. 2008.

LACERDA, C. B. F. de e MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, C. B. F. de, NAKAMURA, H., LIMA, M. C. (orgs.) **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

LAVILLE, C. e DIONNE, J.; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas sul Ltda.; Belo Horizonte : Editora UFMG, 1999.

LIMA, Alessandra das Graças Braga. O conceito de 1ª e 2ª línguas e a aquisição de língua portuguesa como L2. (a opinião dos surdos). **Revista Arqueiro**. P. 10-17. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/Arqueiro/arqueiro%2011.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2008.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngüe para surdos. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000, p. 64-83.

LODI, Ana Claudia Balieiro. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 19-26.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Língua de sinais e linguagem escrita: um diálogo possível. In: SENNYEY, Alexa Lívia, MENDONÇA, Lucia Iracema Zanotto de; SCHLECHT, Beatriz Bittencourt Granjo; SANTOS, Eliane Fazon dos; MACEDO, Elizeu Coutinho de (orgs.). **Neuropsicologia e inclusão: tecnologias em (re) habilitação cognitiva**. São Paulo: Artes Médicas, 2007. P. 209-215.

LODI, Ana Claudia Balieiro, MOURA, Maria Cecília de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 1-13, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=75>> Acesso em: 02 set. 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, 8: 31-37, 1997.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986 - 9ª reimpressão, 2005.

LYONS, John. **Lingua(gem) e lingüística** – uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela B., CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Lingüística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MATOS, Heloísa Andréia Vicente de. Algumas considerações sobre o desenvolvimento da atividade de leitura e a constituição do leitor surdo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 65-75, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=81>> Acesso em: 02 mar. 2007.

**MEC – Ministério da Educação e Cultura.** Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica, 2002. Vol 2.

MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de; SANTOS, Danúcia Torres dos; ALMEIDA, Patrícia Maria Campos de. Leitura em PLE: reflexões. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti, SANTOS, Percília (orgs). **Tópicos em português língua estrangeira.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 95-105.

MENDES, Edleise. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira (PLE). In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (orgs) **Tópicos em Português língua estrangeira,** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 185-199.

\_\_\_\_\_. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MOOJEN, Sônia (coord), 2003. **CONFIAS Consciência fonológica:** Instrumento de avaliação seqüencial. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. In: Vigotski – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação e Sociedade:** revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 71, 2000, 2ª edição. Campinas, SP: Cedes, 2000, p. 149-165.

MORITA, Marisa Kimie. Diários dialogados e diários a distância. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 95-107.

MORITA, Marisa Kimie. Diários dialogados e diálogos a distância como instrumentos de reflexão do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti, SANTOS, Percília (orgs). **Tópicos em português língua estrangeira.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 83-92

MOURA, M. C. de, LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. (org). **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Rocca, 1997, p. 327-357.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo – caminhos para uma nova identidade.** São Paulo: Revinter, 1999.

NAVAS, Ana Luíza Gomes Pinto. O papel das capacidades metalingüísticas no aprendizado da leitura e escrita e seus distúrbios. **PRÓ-FONO,** v. 9, n. 1, p. 66 – 67, 1997.

NEUROTH-GIMBORNE, Cindy; LOGIODICE, Collen M.. A cooperative language program for the deaf adolescent utilizing bilingual principles. In: **Conference Proceedings. Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students: ASL and English.** June 28-July 1, 1990. Gallaudet University. Washington, DC: 1992. Não paginado.

PATROCÍNIO, Elizabeth Maria Fontão do. Método no ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 59-73.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedex: Educação, surdez e inclusão social.** Campinas, SP, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/agosto 2006.

PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez : um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora mediação, 1998.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética.** Série: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüística? In: TASCA, M., POERSCH, J. M. **Suportes lingüísticos para a alfabetização.** São Paulo: Ed. Sagra, 1986, p. 9-41

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: **Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos.** 21 a 23 de julho de 1997a. p. 70-87.

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

\_\_\_\_\_. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas n. 3, p. 53-62, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Livro Pós-congresso **Temas em Educação Especial IV**, pela EDUFSCar, 2004. Disponível em: <[www.sj.cefetsc.ed.br/~nepes/docs/midioteca\\_artigos/pratica\\_ensino\\_educacao\\_surdos/texto22.pdf](http://www.sj.cefetsc.ed.br/~nepes/docs/midioteca_artigos/pratica_ensino_educacao_surdos/texto22.pdf)> Acesso em: 23 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, n. 5, p. 81-111, 2003. Florianópolis: NUP/CED – Anual.

\_\_\_\_\_. O 'bi' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org). **Surdez e bilingüismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIGLEY, Stephen P.; PAUL, Peter V. **Language and deafness**. Singular Publishing Group, Inc.. San Diego, California, 1990. Tradução de Maria Cecília de Moura para fins didáticos. Não paginado.

ROJO, Roxane. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, Angela B., CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 339-360.

ROTTAVA, Lucia. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino**, Vol. 2, Nº 2, 1999, p. 145-160. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v2n2/G\\_rottawa.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v2n2/G_rottawa.pdf)> Acesso em: 06 mar. 2008.

SÁ, Nídia Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os estudos surdos**. Disponível em <[http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos\\_pesquisas/estudos\\_surdos.htm](http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm)>. Acesso em: 26 out. 2005. [Não paginado].

\_\_\_\_\_. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁNCHEZ, Carlos. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v, p. 35 – 57.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Percília. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 49-57.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria, PETRI, Cláudia Maria. **As classes de aceleração e o sucesso escolar – o que faz a diferença**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P2050131201939.doc>> Acessado em: 03 dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73 – 102.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. de. **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 14 – 37.

SKLIAR, C. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças In: **Anais do Seminário: Desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos**. Rio de Janeiro, 1997a. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de



Educação Especial. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Departamento de Desenvolvimento humano, Científico e Tecnológico.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997b, p. 8-20.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997c, p. 105 – 153.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Muller. Bilingual deaf education in the south of Brazil. In: **Bilingual Education and Bilingualism**, Vol. 7, Nº 5, 2004, p. 368-380. Disponível em: <[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/Skliar\\_Quadros%20Brazil%20bilingual%20education.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Skliar_Quadros%20Brazil%20bilingual%20education.pdf)> Acesso em: 23 jun. 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, Regina Maria de. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre educação de surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação de Surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos)

\_\_\_\_\_. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 mai. 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting**: línguas de sinais no papel e no computador. 2005. 277 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SVARTHOLM, Kristina. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15-23.

\_\_\_\_\_. **Reading strategies in bilingually educated deaf children: some preliminary findings.** [199-]. Disponível em: <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos2/svartholm.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2008.

TERRA, Márcia Regina. **Inglês para Hotelaria: repensando as implicações e aplicações da LM na aprendizagem da LE** (2003). 149f. Dissertação (Mestrado, Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP.

\_\_\_\_\_. **Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE).** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43(1), Unicamp/IEL, Jan./Jun. 2004, p. 97-113.

VIANA, Nelson. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percursos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 29-48.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**, Tomo V: fundamentos de defectologia, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

YIN, Robert K.. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANINI, Fádía Gonzalez. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino. **Suportes lingüísticos para a alfabetização.** Porto Alegre: Ed. Sagra, 1986, p. 43 – 69.

## **ANEXOS**

ANEXO A – Avaliação audiológica do sujeito da investigação

20

<b>AUDIOMETRIA</b>		Nº Prontuário <b>14894</b>
Usuário <b>Edvan S. de Brito</b>		Data Nascimento <b>26   03   1984</b>
Idade <b>16a</b>	Sexo <input checked="" type="checkbox"/> MAS <input type="checkbox"/> FEM	Data <b>18   11   2003</b>
Audiômetro <b>AD-28</b>		Imitanciómetro <b>AZ-F</b>

**OUVIDO DIREITO**

**OUVIDO ESQUERDO**

**OBS:** Perda auditiva sensorioneural de grau severo a profundo bilateral.

<b>MASCARAMENTO</b>	
OD	OE
VA	/
VO	/

	SRT	SDT	MASC
OD	dB	<b>85</b> dB	dB
OE	dB	<b>90</b> dB	dB

	MONO	DI	TRI	MASC
I	%	%	%	%
R	%	%	%	%
F	%	%	%	%

<b>WEBER</b>			
500	1000	2000	4000
/	/	/	/

**IMITANCIOMETRIA**

<b>REFLEXO ACUSTICO</b>							
SONDA	SOM	500HZ	1000HZ	2000HZ	4000HZ	LIMIAR	REF.
OD	OE	↓	↓	↓	↓	/	/
OD	OD	—	—	—	—	/	/
OE	OD	↓	↓	↓	↓	/	/
OE	OE	—	—	—	—	/	/
		LIMIAR	REF.	LIMIAR	REF.	LIMIAR	REF.

**TIMPANOGRAMA**

comp.: 0,3  
comp.: 0,5

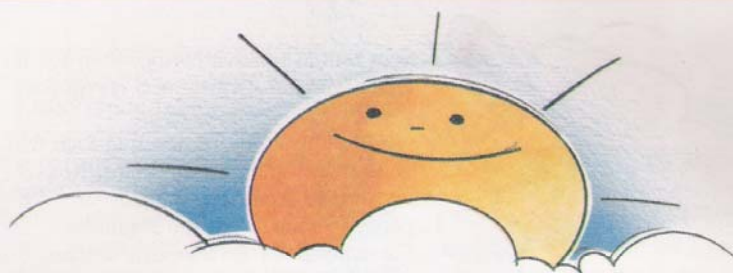
**OBS:** Timpanograma tipo "A" e reflexos acústicos ausentes bilateralmente.

Assinatura/Carimbo

*[Signature]*  
Foncaudióloga  
CRFa 7305

## ANEXO B – Texto para leitura: “A dança da Primavera”

## A dança da Primavera



Depois que o inverno foi embora daqui, procurando enregelar outras terras, dona Primavera saiu de casa, sorridente, colorida, e dançou de novo a sua dança da vida.

Foi de planta em planta, segredando:

— Está na hora de acordar, chegou um novo tempo! Acorde!

As plantinhas acordavam do seu sono, espreguiçando os bracinhos:

— Onde estou? Onde estou?

E a Primavera respondia, alegremente:

— Você está na sua terra, no seu lugar, na sua casa. Está na hora de viver, renascer...

E as plantinhas renasciam.

Inventavam folhas e flores de mil 1 000 cores nunca vistas!

E dona Primavera aplaudia uma a uma:

— Muito bem, dona Rosa, que lindo botão! Parabéns! Muito bem!

Que canteiro lindo, dona Margarida...

As flores davam risadas e floresciam cheias de alegria.

E aquela terra florida pulsava novamente, cheia de vida.

Dona Primavera continuava falando:

— Quero sentir o seu perfume, dona Rosa. Ah! Que cheiro bom!

Cadê o seu cheiro, dona Pitangueira?

Senhor Jasmim, quero o seu perfume para mim. Espalhe um pouco aqui!

E as flores inventavam mil cheiros cheirosos, perfumosos.

Os passarinhos beijavam as flores.

As borboletas abriam as asas em cores.

O sol iluminava a dança da Primavera.

As pessoas, vendo a terra florida, sorridentes floresciam por dentro nos seus corações, que batiam num

ritmo novo, feliz.

E saíam na rua cantando a sua alegria, dizendo uma para a outra o que eu

digo agora, baixinho, no seu ouvido:

— Feliz primavera!

Quero ver você nascer este ano

de novo como uma plantinha, dando risadas, cheio de alegria!



## ANEXO C – Produções escritas de Edvan

Nome: Edvan Santos de Brito  
 Data: 26/07/2007

MODELO 1.  
 (ANÁLISE).

VOCÊ Juliana Bem como eu  
 Eu mal não feio comer Bem muito  
 Eu vou Escola Bem muito

02/08/07.

MODELO 2.

Osaita espontânea cozado.  
 coco papai covale Boca velho  
 olho Foca Boi capô pele homem  
 conelho cara carro



29.11.07.

Edvonn

VC como Bom gosto RSRSR  
rir extra Bom ta igu FAIZ

13.12.07.

Eu afido como Bom gosto muito com ml não  
mulher VC Rir VC mulher com amigo Bom  
Eu afido Bom ta rir muito rrrrrrr!!!!!!  
FILZA

Edvonn.

24.01.08.

EU BEBER gosto muito Bom EU pessoa  
rir eu irmão com pessoa Bom Família  
gosto muito Bom conversar mulher  
homem amigo Bom gosto eu mãe  
conversar gosto Bom rir homem com  
amigo conversar Bom eu pessoa Bom  
eu praia Bom eu mulher conversar  
eu praia pessoa linda passear Bom  
eu meu melhor passear Bom eu mulher  
amigo Bom meu paraia passear gosto  
muito Bom meu Família melhor paraia  
gosto Bom meu mulher conversar  
amigo Feliz

---

artião passear eu medo artião não  
pessoa mulheres medo não artião  
preocupar Família como mãe filho  
preocupar muito chorar mulher  
pessoa chorar muito triste artião  
medo

07.02.08.

filmadora pessoa com amigo homem  
 cantor rir Família Bom cantor Bom  
 filmadora gosto muito pessoa Bom homem cantor  
 passear cantor Bom meu cantor homem  
 EU cantor não EU cantor SIM gosto - cara cantor  
 Bom teatro gosto Bom Eu homem sonhar muito  
 homem sonhar teatro gosto muito passear teatro  
 pessoa ver Bom Eu sonhar ver teatro Bom  
 pessoa ver aplaudir

Biscolio  
 BISCOITO



11.02.08

doente  
Minha mãe está dente.

Mãe foi médico Hospital.

Minha mãe foi ao <sup>médico</sup> médico do hospital.

O filho sumiu e a mãe foi procurar.  
Encontrou de brincando.  
Encontrou

Eu cheguei em casa, abri a geladeira  
e não tinha mais frutas. Então eu  
fui comprar frutas no supermercado.

Eu ~~procuro~~ telefone novo.

Eu ~~procuro~~ uma cadeira branca.

gosto Biscoito chocolate.

Gosto de biscoito de sal.

Gosto de biscoito de leite.

Gosto de <sup>Pi</sup> pizza doce.

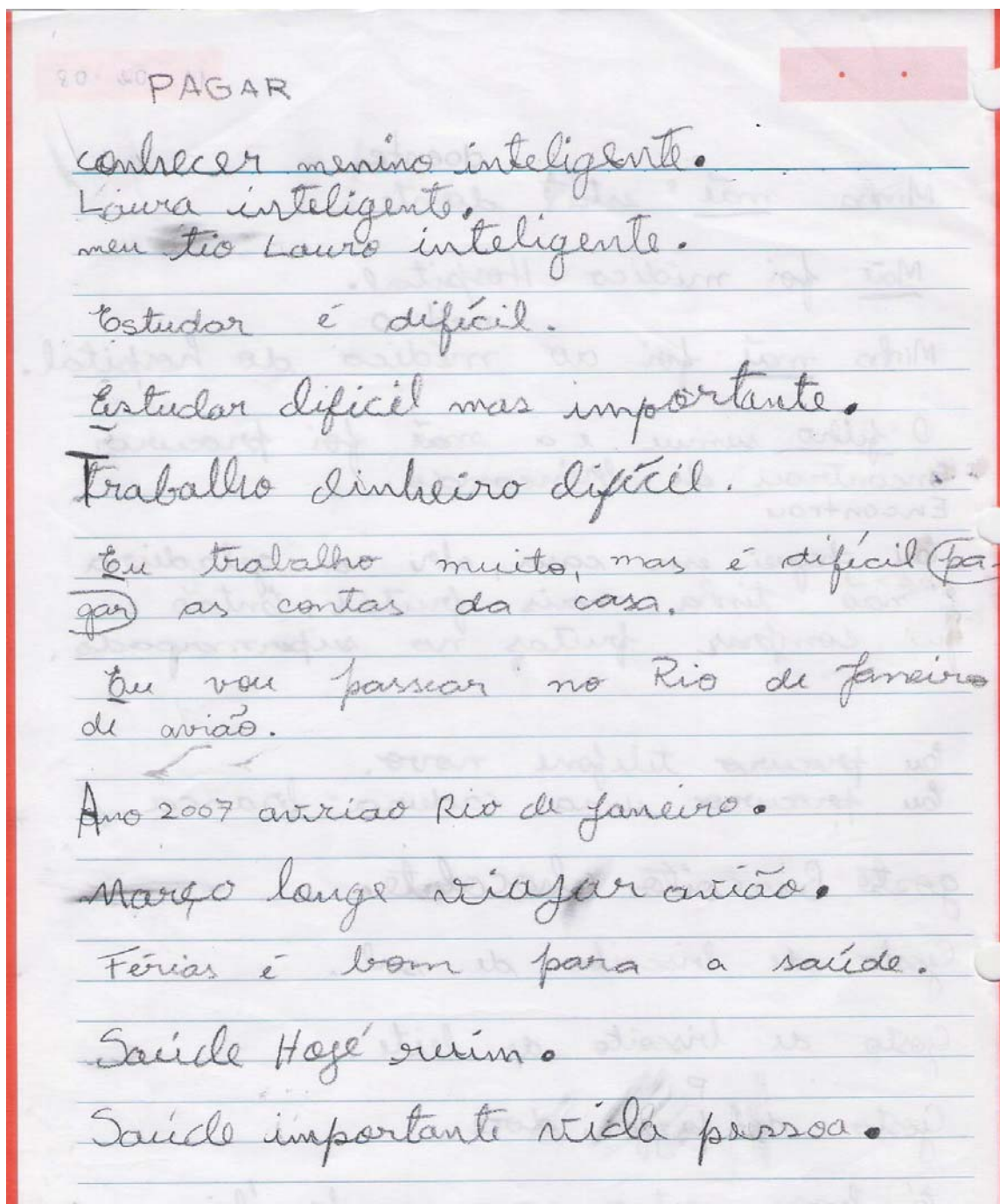
É bom estar com a família.

meu família casa longe.

Minha família mora longe.

Eu sou inteligente.

Continuação da produção de 11/02/08.



21.02.08

letra Silaba palavra Ver aprendeu Bem  
 Eu Ver Facil letra Silaba palavra Facil  
 Eu Ver Escola aprendeu gosta  
 Entender Ver Bem Eu Entender Facil  
 professora inteligente VC aplaudir Bem

27/02/08

Hoje como aprendeu inteligente Bem  
 professor VC aprendeu lá Bem  
 amiga com sentada escrevendo

13/03/08

Tem um buraco no chão, eu preciso pular.

Desirei VC viajar Bem passear.

VC como Fala aprender Bem.

Londerson sumiu! Nunca veio trabalhar com fono na UFBA.

sumir sair

fala viajar

pular

09  
08 • 04 • 08

1. Mercado trabalhar  
Eu trabalho no mercado.

2. laranja mercado  
Tem laranja no mercado.

3. inteligente Escola  
Eu sou inteligente e vou para escola.

4. primo coragem  
Meu primo tem coragem.  
Meu primo não tem coragem.

Meu primo desculpa o homem que usa drogas porque está arrependido.

5. primo / esquecer / desculpa / amigos.

Meu primo brigou com seu amigo, mas agora o desculpa e são amigos de novo.

6. videocassete / televisão / guitar / colera.

Eu vi um filme <sup>video cassete</sup> de pessoas gritando por causa de colera.

Continuação de 09/04/08.

7. FOME / PRECISAR / COMER

Eu sou fome precisar comer

Tu estou com fome e preciso comer.

8. SAPATO / VELHO

Eu estou com sapato velho.

9. ESQUECER / ESCOLA / CADERNO.

Eu - estou com esquecer Escola  
Caderno.

Tu esqueci o caderno na escola.

10. PRECISAR / INJEÇÃO / SAÚDE.

Eu estou precisar. Sou injeção Saúde.

Tu estou doente e precisar tomar uma  
injeção para recuperar minha saúde.

11. FRUTA / GOSTAR / MAMÃO.

Eu estou sou fruta gostar mamão

Minha fruta preferida é mamão.

A fruta que eu mais gosto é mamão.

16.04.08.

Surda nasceu pessoa tem amigo com  
Surda comunicar inteligente  
Bom

---

esquecer não aprende gosta  
inteligente

30.04.08

FAMILIA importante

É importante ter uma família

precisar dinheiro

tu preciso de dinheiro

Escola Surdo Sd

Na minha escola eu sou o único surdo

gosto trabalhar

tu gosto muito do meu trabalho.

Estudar gosto português

tu gosto de estudar português.

noite passear perigoso

Andar pela cidade à noite é perigoso

modelo magro como focinho  
marréquim

primo casa longe

A casa do meu primo é longe.

A FAMÍLIA é importante.

A gosta trabalhar.

Eu gosto de trabalhar.

Eu Surdo Só Escola.

Eu sou o único surdo na escola.

Cidade passear noite perigoso.

Chocolate gosta comer.

Gosta português estudar.

Modelo magra comer pouco.

precisar dinheiro.

Pensar carro viajar perigoso.



04.06.08

biscoito

caderno

difícil

carro

importante

melancia

ESQUECER

coração

Aprender

desculpa

Entender

abacaxi

artão

manga

laranja

família

trabalho

banana

Sábado

inteligente

nativo

03.07.08

Meu trabalho muito desculpa semana  
espero. Vou UFBA como aprender gosta.  
Muito seu aprender novo certo parabéns

Pedi que escrevesse bilhetes a partir de determinadas sugestões.

10.07.08

chefe

- ① desculpa doente VC AMANHÃ pode eu vou Sei UFBA. VC Seem VC e legal.

Chefe,

- ② tu não posso trabalhar hoje porque estou doente. Amanhã eu vou.  
Obrigado.  
Ednan.

- ③ Desiree,

tu não posso UFBA hoje porque estou doente. Vou na próxima semana.  
Obrigado  
Ednan.

- ④ Eu pedir dinheiro chefe.

- ⑤ <sup>memorando</sup> Eu cinemai Vou não posso chruva Forte.

Ednan Beijo

- ⑥ <sup>mãe</sup> meu vou trabalho gosto.

Ednan Xau

27.07.08

## VIR VIU ATIVIDADE.

Nome \_\_\_\_\_

TEXTO

Tchau  
Xau

Nome pessoa escreve \_\_\_\_\_  
Data \_\_\_\_\_

---

L 20

---

Edvan, oi!

Você pode vir UFBA amanhã?

Espero resposta.

Obrigada.  
Desirê (27/07/08).

---

Edvan,

No seu trabalho vende pão?

Espero resposta.

Obrigada.  
Desirê (27/07/08).

---

Edvan, olá!

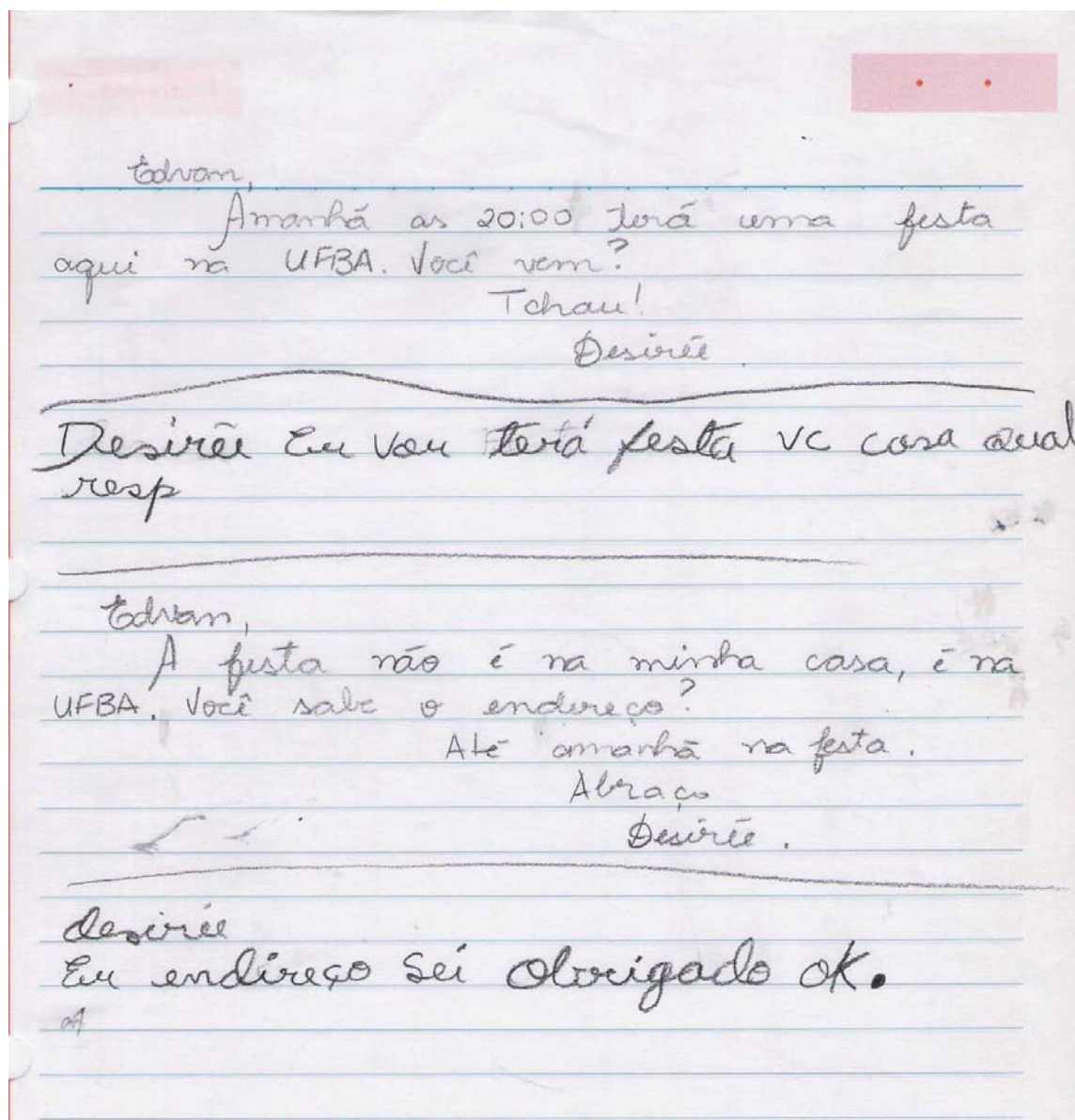
Hoje eu não posso trabalhar na UFBA porque meu filho está doente.

Espero você na próxima semana.

Obrigada  
Desirê (27/07/08).



Continuação da atividade de 27/07/08.



07.08.2008

aprender muito gosta desenvolver vida  
Bom é difícil não fácil melhor  
Desirei ensinar desenvolver aprender  
gosta vc desirei legal acabou

lembrar

desirei

Abraço  
legal  
acabou

**ANEXO D – Mensagens de texto enviadas pelo celular**

TORPEDOS ENVIADOS POR EDVAN DURANTE O PROCESSO TERAPÊUTICO NA COLETA DE DADOS, FORMA ESSA USADA PARA EFETIVAR A COMUNICAÇÃO À DISTÂNCIA COM A PESQUISADORA, A PARTIR DA AQUISIÇÃO DE UM APARELHO CELULAR:

20/02/08 – 19:16

“eu vou, mas ufba?”

Esta foi uma mensagem em resposta a uma enviada por mim, onde o questionava se viria à UFBA. Foi a primeira vez que viu a sigla UFBA e no contato posterior a essa mensagem, perguntou-me o que era e eu expliquei-lhe que referia-se ao nome da universidade, lugar onde nos encontrávamos.

12/03/08 – 19:52

“desculpa-eu-vou-não-amanha-3h00”

12/03/08 – 20:14

“3h-amanha-vou-ok”

13/03/08 – 15:29

“vou-hoje-vida-ok”

19/03/08 – 17:38

“estou-esperando-vou-certo”

19/03/08 – 18:33

“desculpa-eu-vou-não-amanha-18h-certo-xau-laura-desire-seu-com-amgio-valeuuu-xau”



26/03/08 – 22:59

“hoje e meu aniversario e você nem se lembra de mim ne um abraço e bjao”

Obs.: Ao ser elogiado pela produção da mensagem, E. esclareceu que copiou o que foi escrito por seu irmão.

30/04/08 – 16:55

“desclpa-vou-hj-não-maio-07-dia-uax” (esta última palavra é xau)

11/06/08 – 17:02

“desculpa-vou-não-meu-trabalho-paessao-muito-acansado,horas19h,você-valeu-dia-mim”

16/07/08 – 12:43

“desculpa-amanha-não-meu-namorado-rosana-ter-festa-vou-amanha-seu-rosana-casa,vou-ufba-pode-hj-resp-”

16/07/08 – 13:38

“você-e-legal-abraco-semana-ok-bom”

24/07/08 – 11:03

“oi-eu-vou-ufba-17horas-certo-você-suime-resp”.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACED – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:**

“UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS METALINGÜÍSTICAS EM LÍNGUA DE SINAIS”

Eu, Edvan Santos de Brito RG: 0993883168, entendo que estou concordando em participar no projeto de pesquisa de Doutorado em Educação da Profa. Desirée De Vit Begrow sob a orientação da profa. Nídia Limeira de Sá. Minha participação será apenas em situação de clínica fonoaudiológica a ser realizada no CEDAF – Centro Docente Assistencial de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia sem nenhum ônus para mim ou meus familiares advindos deste atendimento terapêutico. Fui informado que os atendimentos fonoaudiológicos realizados serão gravados em vídeo digital para análise posterior e guardados em formato de DVD e que estes dados, em forma de imagem, poderão ser utilizados como ilustração da pesquisa em situação acadêmica, mas meu nome será mantido em sigilo.

**Vantagens:**

Eu compreendo que não terei qualquer vantagem financeira com a participação nesse estudo. Entretanto, estou consciente de que os resultados desta pesquisa podem favorecer o melhoramento do ensino e do aprendizado das pessoas surdas.

**Sigilo:**

Eu entendo que todas as informações colhidas através deste projeto de pesquisa estarão protegidas com a pesquisadora e mantidas em sigilo. Portanto, as informações que forem utilizadas para fins de publicação científica preservarão a identidade do informante e as imagens obtidas servirão apenas como ilustração à pesquisa em caráter estritamente acadêmico.

**Desistência da participação:**

Fui informado(a) de que a minha participação no estudo é voluntária e que tenho o livre arbítrio para retirar meu consentimento e interromper a minha participação a qualquer tempo.

Neste momento você receberá uma cópia deste termo contendo também o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Desirée De Vit Begrow

Endereço: Rua Arthur de Azevêdo Machado, 759 ap. 701 – Bairro: Costa Azul – Salvador/Ba. CEP 41760 000 – Fone: (71) 3341 6841 / (71) 9966 6671

Declaro que este termo de consentimento foi traduzido para mim pelo intérprete de língua de sinais Ycaura Catarina Santana Carvalho RG 08741951-36 de forma a garantir minha total compreensão dos termos envolvidos em minha participação na pesquisa, neste documento expostos. Desta forma, fui esclarecido e concordo em participar na pesquisa.

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ participante:

Eduarda Santos dos Reis

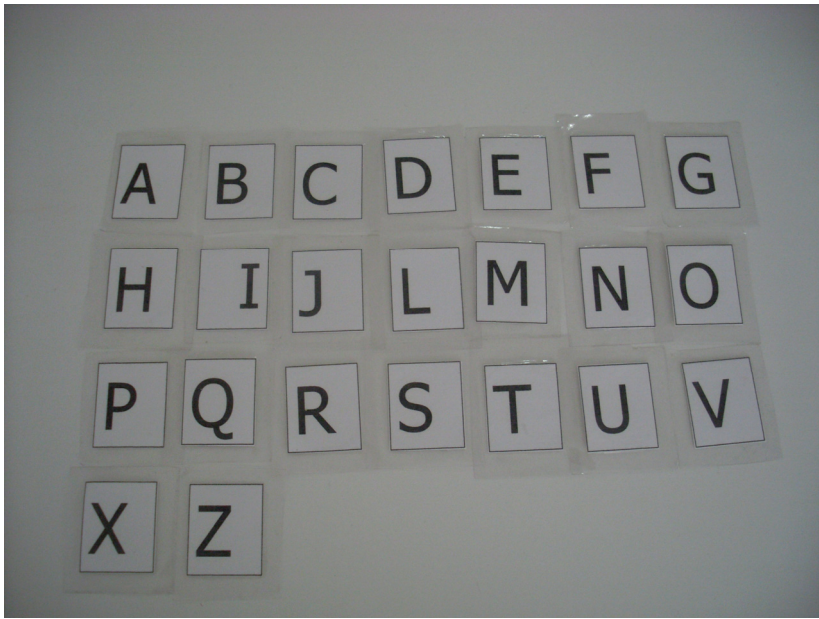
RG:

0443883168

Eduarda Santos dos Reis

Salvador, 26 de julho de 2007.





9. Escrever em LP os nomes correspondentes a estímulo apresentado através de desenhos representativos de sinais.










10. Identificar diferentes textos em LP (apresentação de textos verbais e visuais, desenhos representativos da LS, alfabeto datilológico, e ilustrações).



Atirei um pau no gato-to-to  
mas o gato-to-to  
não morreu-reu-reu  
Dona Chica-ca-ca, admirou-  
se-se  
Do berro  
do berro que o gato eu...  
MIAU!!!

Parabéns a você  
Nesta data querida  
Muitas felicidades  
Muitos anos de vida!

A professora perguntou:  
- Quem me diz uma palavra com "T"?  
O Joãozinho respondeu:  
- Eu sei professora!  
- Então diga - disse a professora.  
- Panela! Disse Joãozinho...  
- Panela? Mas nessa palavra não tem "T"  
Joãozinho.  
- Tem sim, professora, na tampa!


11. Ler livro sem texto em LP.
12. Classificar: gravuras, letras, palavras em LP, desenhos do alfabeto digital, CM.
13. Ordenar o alfabeto em LP apresentado em forma de cartões.



14. Ordenar o alfabeto datilológico apresentado em forma de cartões.





15. Identificar e manipular as CM.



16. Associar desenhos representativos de sinais com as CM correspondentes.



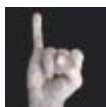
17. Evocar sinais através das CM.



18. Comparar desenhos representativos de sinais, a partir dos parâmetros da LS (CM, M, PA).

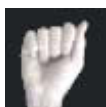


19. Selecionar sinais que *combinam* a partir dos parâmetros: CM, M e PA.



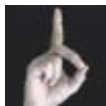
CM 28

Itens lexicais: aproveitar (ver), emagrecer (ver), importante (adj), Internet (subs),



CM 02

Itens lexicais: abril (subs), agosto (subs), aluno (subs), apagar (ver), arrepender (ver), arroz (subs), carro (subs), espalhar (ver), fazer (ver), gastar (ver), janela (subs), juntar (ver), esconder (ver)



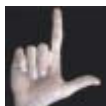
CM 19

Itens lexicais: bater (ver), vender (ver),



CM 35

Itens lexicais: dor (subs), família (subs), fim (subs), flor (subs), fofoca (subs), tolerar/aceitar/admitir (ver),



CM 18

Itens lexicais: acertar (ver), Brasília (subs), comportar (ver), dengoso/chorão (adj), diminuir (ver), dividir (ver), educação (subs), ganhar (ver), helicóptero (subs), lei (subs), conseguir (ver)



CM 44

Itens lexicais: balançar (ver), cadeira (subs), gritar (ver), motivo/causa/razão (subs), quinta-feira (subs), sentar (ver), tema/título (subs), vergonha (subs)

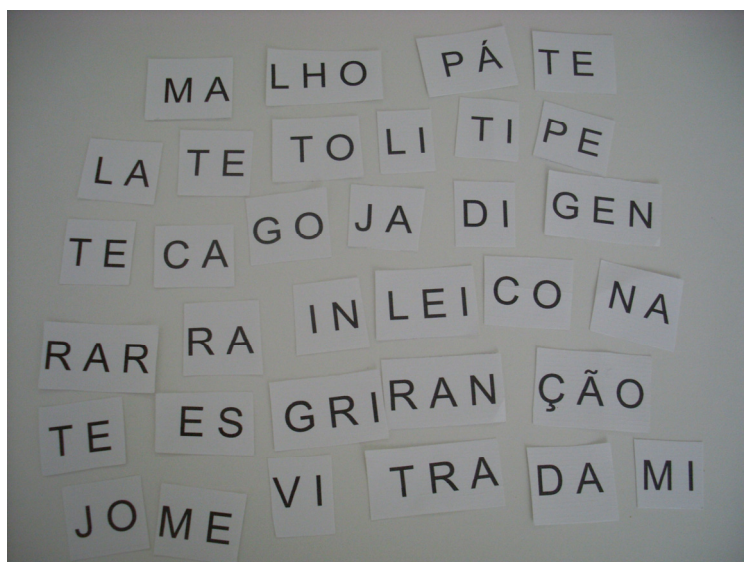
20. Parear os desenhos de sinais a partir da mesma CM, selecionando ambos critérios.



21. Analisar semântica e morfológicamente sentenças construídas com desenhos representativos de LS.
22. Ler sentenças e textos em LP.
23. Ler logomarcas de produtos comerciais explicando em LS cada um.



24. Ler sentenças e textos em LS.
25. Identificar incoerência morfológica em sentenças criadas com desenhos representativos da LS.
26. Criar sentenças em LS a partir de léxico evocado por desenhos representativos da LS.
27. Escrever em LP, sentenças criadas em LS.
28. Construir palavras com letras do alfabeto em LP espontaneamente.
29. Associar palavras escritas em LP aos desenhos representativos de LS.
30. Agrupar palavras escritas em LP, a partir da primeira letra.
31. Construir cruzadinhas em LP.
32. Recortar em sílabas palavras escritas em LP e impressas em cartões.
33. Construir palavras em LP, a partir de sílabas.



34. Completar sentenças em LP com palavras faltantes (exemplos).

EU VOU AO \_\_\_\_\_ COMPRAR ALIMENTOS

É IMPORTANTE \_\_\_\_\_ PARA RECEBER O DINHEIRO E  
TAMBÉM PARA A SAÚDE DA PESSOA.

A \_\_\_\_\_ DO EDVAN É A \_\_\_\_\_.

AS PESSOAS \_\_\_\_\_ APRENDEM MAIS RÁPIDO.

SÃO BRINQUEDOS DE CRIANÇA, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_.

---

MINHA FRUTA PREFERIDA É \_\_\_\_\_.

---

EU GOSTO DE TOMAR SUCO DE \_\_\_\_\_.

MEU DINHEIRO ESTÁ NO \_\_\_\_\_.

---

PRECISO PASSAR NO \_\_\_\_\_ PARA PAGAR UMA CONTA.

---

A MINHA CAMISA ESTÁ COM A \_\_\_\_\_ FURADA.

---

POR FAVOR, VOCÊ PODE ME DAR O \_\_\_\_\_ PORQUE ESTOU  
MUITO CANSADA.

---

A \_\_\_\_\_ DA FRUTEIRA ESTÁ VERDE.

---

OS \_\_\_\_\_ DA MINHA CASA ESTÃO VELHOS.

---

MANGA MANGA MANGA MANGA BANCO BANCO BANCO BANCO

TRABALHO CASA AMIGO BANCO FOME PROFESSOR

MERCADO TRISTE GRITAR CORAÇÃO NAMORADA

ESQUECER SIM PROCURAR INTELIGENTE DIFÍCIL PÁ

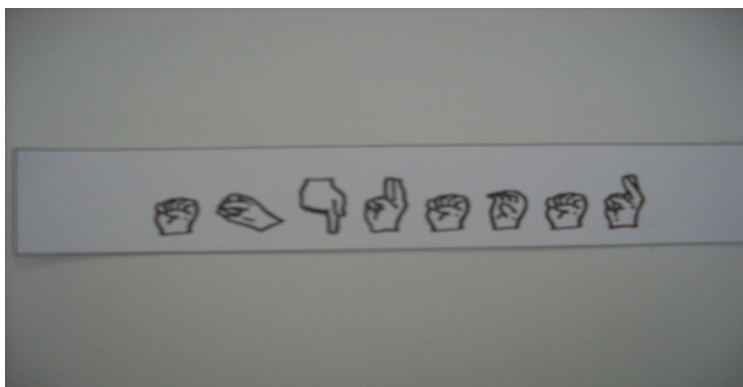
MÃO AVIÃO MÊS BOCA NARIZ MÃE SÁBADO IR  
 TAPETE IJOLO TOMATE PASSEAR CAFÉ  
 LARANJA MAMÃO CAMINHÃO SABONETE

35. Estimular consciência de frase a partir de diferentes exemplos em LP, como letras, palavras, sílabas, frases e textos.
36. Estimular consciência de palavra a partir de diferentes exemplos em LP, como letras, palavras, sílabas, frases e textos.
37. Procurar palavras em LP que rimam (buscar semelhanças na forma gráfica das palavras).

TAPETE	IR	CATO	MALA	MORDER	RATO
SAPO	COMER	BATO	BALA	PERDER	BALÃO
MATO	CORRER	CASA	FALA	PROCURAR	MARMELO
BATO	VER	ASA	SOL	FECHAR	CHINELO
AMAR	LER	VELA	LENÇOL	VIAJAR	COLHER
ACHAR	BEIJO	MELA	CORAÇÃO	PULAR	MULHER
CASAR	QUEIJO	PANELA	MAMÃO	CAPACETE	PAPEL
FECHAR	OLHO	JANELA	DINHEIRO	AVIÃO	PINCEL
SORRIR	ALHO	OITO	PINHEIRO	PIÃO	MEL
ABRIR	AMARELO	BISCOITO	LINHA	CAMINHÃO	ANEL
SUMIR	MARTELO	APITO	GALINHA	SABÃO	PATO
SUBIR	CACHORRO	AGITO	MASSA	GATO	MÃO
SAIR	MORRO	PALITO	PASSA		

38. Estimular consciência de letra a partir de diferentes exemplos em LP, como letras, palavras, sílabas, frases e textos.
39. Estimular consciência de sílaba a partir de diferentes exemplos em LP, como letras, palavras, sílabas, frases e textos.

40. Estimular consciência de texto a partir de diferentes exemplos em LP, como letras, palavras, sílabas, frases e textos.
41. Ler palavras construídas através do alfabeto datilológico.



ESQUECER

42. Associar as palavras em LP aos desenhos representativos dos sinais. (etc.)



BOLO	INTELIGENTE
MANGA	GRITAR
TRABALHAR	CARRO
SÁBADO	LARANJA

43. Escrever texto em LP – gênero: bilhete.
44. Ler produção de bilhetes.
45. Identificar palavras conhecidas em textos escritos em LP e que sirvam como referência para a compreensão de leitura nessa língua.



**APÊNDICE C – Sujeitos**

**Sujeito 1** – Sexo: F. Idade: 21 anos. Escolaridade: NÃO INFORMADO. Atividade laboral: NÃO INFORMADO (escola regular, sem presença de intérprete de LS). Início do acompanhamento: 11/2007. Final do acompanhamento: 11/2007. Número de atendimentos realizados: 02. Motivo do abandono: INDISPONIBILIDADE DE TEMPO.

**Sujeito 2** – Sexo: F. Idade: 30 anos. Escolaridade: 3ª SÉRIE (Passado de escola regular, sem presença de intérprete em LS. Atualmente em escola de surdo com a Libras cõo língua de instrução). Atividade laboral: DONA DE CASA. Início do acompanhamento: 12/12/2007. Final do acompanhamento: 12/128/2008. Número de atendimentos realizados: 01. Motivo do abandono: INDISPONILIDADE DE TEMPO.

**Sujeito 3** – Sexo: F. Idade: 33 anos. Escolaridade: 7ª SÉRIE (relata ter abandonado a escola há algum tempo pela falta de adequação das escolas na sua cidade, sendo que recentemente mudou-se para Salvador a fim de estudar, tendo como objetivo cursar a 8ª série em 2008) (escola regular, sem presença de intérprete). Início do acompanhamento: 20/12/2007. Final do acompanhamento: 16/01/2008. Número de atendimentos realizados: 02. Motivo do abandono: gravidez.

**Sujeito 4** – Sexo: M. Idade: 20 anos. Escolaridade: 5ª e 6ª SÉRIE (escola regular, sem presença de intérprete em LS). Atividade laboral: EMPACOTADOR. Início do acompanhamento: 26/07/2007. Final do acompanhamento: 07/08/2008. Número de atendimentos realizados: 30. Motivo do abandono: NÃO ABANDONOU.

**Sujeito 5** – Sexo: M. Idade: 42 anos. Escolaridade: 5ª e 6ª séries (escola regular, sem presença de intérprete em LS). Atividade laboral: EMBASA. Início do acompanhamento: 20/12/2007. Final do acompanhamento: 16/01/2008. Número de atendimentos realizados: 02. Motivo do abandono: INDISPONIBILIDADE DE TEMPO.

**Sujeito 6** – Sexo: M. Idade: 23 anos. Escolaridade: 3ª série EF ( Passado de escola regular, sem presença de intérprete em LS. Atualmente estuda na escola de surdos com Libras como língua de instrução). Atividade laboral: NÃO INFORMADO. Início do acompanhamento: 20/12/2007. Final do acompanhamento: SÓ COMPARECEU A ESTE ENCONTRO. Número de atendimentos realizados: 01. Motivo do abandono: INDISPONIBILIDADE DE TEMPO.

**Sujeito 7** – Sexo: M. Idade: 19 anos. Escolaridade: 7ª SÉRIE (Passado de escola regular, sem presença de intérprete em LS. Atualmente em escola de surdos com Libras como língua de instrução). Atividade laboral: NÃO INFORMADO. Início do acompanhamento: 20/12/2007. Final do acompanhamento: SÓ COMPARECEU A ESTE ENCONTRO. Número de atendimentos realizados: 01. Motivo do abandono: NÃO DEMONSTROU INTERESSE EM PARTICIPAR.

**Sujeito 8** – Sexo: F. Idade: 23 anos. Escolaridade: 6ª SÉRIE (Passado de escola regular, sem presença de intérprete em LS. Atualmente em escola de surdos com Libras como língua de instrução). Atividade laboral: NÃO TRABALHA. Início do acompanhamento: 27/09/2007. Final do acompanhamento: 04/10/2007. Número de atendimentos realizados: 02. Motivo do abandono: INDISPONIBILIDADE DE TEMPO.

**Sujeito 9** – Sexo: F. Idade: 25 anos. Escolaridade: 2ª SÉRIE (Passado de escola regular, sem presença de intérprete em LS. Atualmente em escola de surdos com Libras como língua de instrução). Atividade laboral: DONA DE CASA. Início do acompanhamento: 06/12/2007. Final do acompanhamento: SÓ COMPARECEU A ESTE ENCONTRO. Número de atendimentos realizados: 01. Motivo do abandono: INDISPONIBILIDADE DE TEMPO.

**Sujeito 10** – Sexo: M. Idade: 24 anos. Escolaridade: 5ª SÉRIE (Escola regular, sem presença de intérprete em LS). Atividade laboral: EMPACOTADOR EM LOJA DE MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO. Início do acompanhamento: 13/02/2007. Final do

acompanhamento: 24/07/2007. Número de atendimentos realizados: 18. Motivo do abandono: INDISPONIBILIDADE DE TEMPO.

**Sujeito 11** – Sexo: M. Idade: 17 anos. Escolaridade: 3ª SÉRIE (Passado de escola regular, sem presença de intérprete em LS. Atualmente em escola de surdos com Libras como língua de instrução). Atividade laboral: NÃO INFORMADO. Início do acompanhamento: 06/12/2007. Final do acompanhamento: 12/12/2007. Número de atendimentos realizados: 02. Motivo do abandono: INDISPONIBILIDADE DE TEMPO.

**Sujeito 12** – Sexo: M. Idade: 27 anos. Escolaridade: 3ª SÉRIE (Passado de escola regular, sem presença de intérprete em LS. Atualmente em escola de surdos com Libras como língua de instrução). Atividade laboral: EMPACOTADOR EM LOJA DE MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO. Início do acompanhamento: 19/07/2007. Final do acompanhamento: 26/07/2007. Número de atendimentos realizados: 02. Motivo do abandono: NÃO DEMONSTROU INTERESSE EM PARTICIPAR.

**Sujeito 13** – Sexo: F. Idade: 32 anos. Escolaridade: 3ª SÉRIE EF (Passado de escola regular, sem presença de intérprete em LS. Atualmente em escola de surdos com Libras como língua de instrução). Atividade laboral: DONA DE CASA. Início do acompanhamento: 17/12/2007. Final do acompanhamento: SÓ COMPARECEU A ESTE ENCONTRO. Número de atendimentos realizados: 01. Motivo do abandono: INDISPONIBILIDADE DE TEMPO.

**Sujeito 14** – Sexo: F. Idade: 30 anos. Escolaridade: 4ª SÉRIE (Passado de escola regular, sem presença de intérprete em LS. Atualmente em escola de surdos com Libras como língua de instrução). Atividade laboral: EMBASA. Início do acompanhamento: 17/12/2007. Final do acompanhamento: SÓ COMPARECEU A ESTE ENCONTRO. Número de atendimentos realizados: 01. Motivo do abandono: INCOMPATIBILIDADE DE HORÁRIOS.

**Sujeito 15** – Sexo: F. Idade: 29 anos. Escolaridade: 3ª SÉRIE (Escola regular, sem presença de intérprete em LS). Atividade laboral: NÃO INFORMOU, PORÉM TRABALHA. Início do acompanhamento: 02/08/2007. Final do acompanhamento: 23/08/2007. Número de atendimentos realizados: 02. Motivo do abandono: NÃO DEMONSTROU INTRESSE EM PARTICIPAR.

**Sujeito 16** – Sexo: M. Idade: 28 anos. Escolaridade: 2ª SÉRIE (Passado de escola regular, sem presença de intérprete em LS. Atualmente em escola de surdos com Libras como língua de instrução). Atividade laboral: EMPACOTADOR. Início do acompanhamento: 17/12/2007. Final do acompanhamento: SÓ COMPARECEU A ESTE ENCONTRO. Número de atendimentos realizados: 01. Motivo do abandono: INCOMPATIBILIDADE DE HORÁRIOS.

## APÊNDICE D – Questionário

*Egfran Santos de Brito* MODELO 5

Questionário Data: 09/10/2007

1. Como é seu nome completo?  
Egfran Santos de Brito
2. Qual a sua data de nascimento?  
26/03/1987 março
3. Em qual cidade você nasceu?  
Salvador
4. Onde você estuda?  
Escola Estadual Elycio Athaide
5. Qual a série em que você estuda?  
5ª
6. O que você mais gosta de fazer?  
passar
7. Onde você trabalha?  
supermercado Bom preço
8. você tem outros irmãos?  
4 Evilân Jemana Inho Egfran
9. No seu trabalho tem outros surdos?  
S
10. O que você faz no seu trabalho?  
Empacotador
11. Há quanto tempo você trabalha neste lugar?  
2 anos

**APÊNDICE E - Atendimentos****DESCRIÇÃO DOS ATENDIMENTOS****Atendimento 1 (02 de agosto de 2007) – AVALIAÇÃO**

Objetivos:

- ◆ Verificar realização de escrita espontânea evocada através de desenhos
- ◆ Identificar conhecimento do alfabeto em LP
- ◆ Verificar conhecimento de números pela escrita dos numerais e na escrita desses, por extenso

Materiais: desenhos ilustrativos de alimentos, cartões contendo as letras do alfabeto em LP, papel e lápis.

Execução:

1. escrita espontânea evocada por meio de desenhos
2. escrita do alfabeto
3. escrita de numerais
4. escrita por extenso dos números

**Atendimento 2 (09 de agosto de 2007) – AVALIAÇÃO**

Objetivos:

- ◆ identificar funcionalidade da leitura em LP
- ◆ relatar experiência pessoal tendo a pesquisadora como escriba

Materiais: questionário simples (tipo formulário) previamente construído pela pesquisadora, ilustração.

Execução:

1. preenchimento do questionário sem auxílio da pesquisadora
2. observação de ilustração de uma cena simples para narração em LS
3. escrita da narração pela pesquisadora

**Atendimento 3 (23 de agosto de 2007) – AVALIAÇÃO**

Objetivos:

- ◆ identificar diferenciação de LP e LS
- ◆ identificar conhecimento de letras, palavras, alfabeto digital, CM e desenhos

Materiais: letras, palavras em LP, alfabeto digital, configurações de mão e desenhos

Execução:

4. diferenciação entre itens da LS e da LP e de representação pictórica, classificando-os
5. relacionar os nomes escritos em LP aos desenhos – leitura (léxico em LP)
6. organização do alfabeto em LP
7. organização do alfabeto datilológico

**Atendimento 4 (30 de agosto de 2007) – AVALIAÇÃO**

Objetivos:

- ◆ identificar consciência de diferenciação entre LS e LP
- ◆ realizar leitura de embalagens
- ◆ compreender conteúdo em livro sem texto

Materiais: folhas com diferentes formas expressas em LP como letras, palavras, pequenos textos, logomarcas, placas de trânsito), diferentes formas em LS como alfabeto datilológico, desenhos representativos de sinais, desenhos de objetos, livro sem texto

Execução:

1. diferenciação de LP e LS a partir dos estímulos apresentados
2. leitura e identificação de produtos pela embalagem e rótulos
3. leitura e compreensão de texto em livro sem texto escrito

**Atendimento 5 (06 de setembro de 2007)**

Objetivos:

- ◆ verificar que aos sinais da LS correspondem significados que podem ser expressos em LP
- ◆ escrever em LP

Materiais: desenhos representativos de sinais da LS, papéis em branco, desenhos de objetos.

Execução:

1. identificação dos sinais apresentados e representados através de desenhos
2. correlacionar os sinais aos desenhos
3. escrever em LP os nomes dos desenhos

#### **Atendimento 6 (20 de setembro de 2007)**

Objetivos:

- ◆ categorizar sinais e palavras escritas em LP por classes semânticas ou por categorias

Materiais: desenhos representativos de sinais da LS, papéis escritos pelo próprio sujeito em LP, desenhos de objetos

Execução:

1. associação das palavras escritas em LP aos sinais
2. separar palavras escritas por classes semânticas (ano, mês, frutas, família)

#### **Atendimento 7 (08 de novembro de 2007)**

Objetivos:

- ◆ estimular consciência sobre LS
- ◆ estimular consciência de CM
- ◆ estimular consciência de letra e palavra de LP
- ◆ estimular diferenciação entre LS e LP

Materiais: desenhos representativos de sinais, cartões com as CM, cartões com palavras escritas em LP

Execução:

1. identificar os sinais desenhados relacionando-os às CM
2. identificar as palavras escritas em LP relativas aos sinais, relacionando-as a partir da primeira letra

#### **Atendimento 8 (22 de novembro de 2007)**

Objetivos:

- ◆ estimular nível fonológico da LS



- ◆ identificar sinais a partir da CM
- ◆ estimular manipulação da LS
- ◆ reconhecer palavras em LP a partir da primeira letra

Materiais: cartões com CM, cartões com palavras em LP, cartões com desenhos representativos da LS.

Execução:

1. oferecimento dos cartões com CM para separar sinais a partir de determinada CM escolhida
2. observar pequenas diferenças contrastivas entre os sinais que mantém algum ou e s diferem alguns dos parâmetros em outros.
3. observar que palavras escritas em LP e que se assemelham, diferem em alguma letra o que muda seu significado.

#### **Atendimento 9 (29 de novembro de 2007)**

Objetivos:

- ◆ estimular metalinguagem: consciência fonológica
- ◆ estabelecer rotina de escrita em diário

Materiais: desenhos representativos da LS, cartões das CM, folha de papel pautado

Execução:

1. apresentação dos desenhos representativos da LS para classificá-los de acordo aos parâmetros: CM, M, PA
2. escrever os nomes em LP dos sinais separados (ver que mesmo que em LS se assemelham em LP podem ser diferentes)
3. escrita espontânea sob a consigna: “o que você aprendeu hoje?”

#### **Atendimento 10 (13 de dezembro de 2007)**

Objetivos:

- ◆ retomar conceitos e atividades realizadas no atendimento anterior

Materiais: desenhos representativos da LS, cartões das CM

Execução:

1. apresentação dos desenhos representativos da LS para classificá-los de acordo aos parâmetros: CM, M, PA
2. escrita dos nomes em LP dos sinais separados (ver que mesmo que em LS se assemelham e em LP podem ser diferentes)

#### **Atendimento 11 (24 de janeiro de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular consciência sintática em LS
- ◆ estimular leitura em LP
- ◆ estimular escrita em LP

Materiais: pequenos textos em LP, figuras relativas aos textos

Execução:

1. apresentação de recortes de revista para escrever a respeito
2. leitura de pequeno texto em LP
3. identificação de incorreções, quando for o caso, em sentenças gramaticalmente incorretas construídas pela pesquisadora em LS.

#### **Atendimento 12 (07 de fevereiro de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular escrita em LP
- ◆ estimular leitura em LP

Materiais: recortes de revista, folha de papel pautado

Execução:

1. escrita sobre recortes de revista contendo apenas figuras
2. leitura do escrito em LP

#### **Atendimento 13 (11 de fevereiro de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular construção em LS a partir de desenhos representativos de sinais
- ◆ comparar sentenças construídas em LS e sentenças escritas em LP

Materiais: papel pautado para escrever

Execução:

1. construção de sentenças em LS, a partir do estímulo de um sinal dado e a pesquisadora a escreve em LP

#### **Atendimento 14 (14 de fevereiro de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular leitura em LP
- ◆ diferenciar conceitos de letra, palavra, frase e texto em LP
- ◆ construção de palavras em LP a partir de letras soltas
- ◆ estimular entendimento de que: a) letras formam palavras; b) palavras formam frases; c) frases formam textos

Materiais: cartões pequenos com letras do alfabeto em LP repetidas, cartões com palavras, cartões com frases, cartões com textos

Execução:

1. retomar frases do atendimento anterior para realizar leitura associando-as às gravuras
2. diferenciação e separação de letras, palavras, frases e textos de diferentes tamanhos
3. construção de palavras em LP usando as letras do alfabeto

#### **Atendimento 15 (18 de fevereiro de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular construção de palavras em LP
- ◆ estimular ampliação de léxico em LP
- ◆ estimular manipulação de palavras
- ◆ estimular conhecimento de sílabas
- ◆ estimular identificação de quantidade de letras na palavra
- ◆ estimular quantidade de sílabas na palavra

Materiais: cartões de letras repetidas, cartões com palavras, tesoura

Execução:

1. separar as letras
2. construir palavras em LP a partir de letras soltas
3. construir palavras em LP a partir de letras que as compõem

4. separar as sílabas, cortando palavras inteiras previamente preparadas
5. formar palavras diferentes com as sílabas recortadas

### **Atendimento 16 (21 de fevereiro de 2008)**

Objetivos:

- ◆ construir palavras em LP a partir de sílabas
- ◆ estimular análise das palavras em LP
- ◆ estimular análise de sílabas
- ◆ ampliar léxico em LP

Materiais: cartões com sílabas em LP

Execução:

1. retomar atividade já realizada no atendimento anterior
2. reconstruir palavras usadas na sessão anterior
3. apresentar novas palavras em LP para separá-las em sílabas
4. construir novas palavras
5. escrever espontaneamente em LP sobre suas impressões a respeito de suas aprendizagens

### **Atendimento 17 (27 de fevereiro de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular leitura em LP
- ◆ identificar sílabas iguais em palavras diferentes
- ◆ identificar rimas em LP
- ◆ separar as palavras em LP em sílabas

Materiais: folhas contendo listas de palavras em LP já conhecidas do sujeito

Execução:

1. reler palavras trabalhadas em atendimentos anteriores, agora escritas em coletânea
2. identificar, marcando sílabas iguais nas palavras apresentadas
3. identificar “semelhança” entre as sílabas e entre palavras que contém estas sílabas
4. separar cada palavra marcando-as em sílabas

**Atendimento 18 (05 de março de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular evocação de palavras em LP a partir de sílabas
- ◆ associar palavras em LP com seu significado expresso em desenhos
- ◆ estimular leitura em LP

Materiais: cartões com sílabas em LP, saco, folhas contendo listas de palavras em LP, cartões com desenhos

Execução:

1. oferecer sílabas das palavras trabalhadas no atendimento anterior para a formação de palavras em LP
2. oferecer desenhos das palavras já trabalhadas para servirem de estímulo a sua escrita
3. escrever palavras formadas em LP

**Atendimento 19 (13 de março de 2008)**

Objetivos:

- ◆ identificar palavras com escrita semelhante
- ◆ agrupar palavras com escrita semelhante

Materiais: cartões de palavras para leitura

Execução:

1. apresentar diversas palavras para leitura
2. separar as palavras com escrita semelhante

**Atendimento 20 (02 de abril de 2008)**

Objetivos:

- ◆ completar frases em LP usando palavras já conhecidas
- ◆ estimular leitura em LP
- ◆ estimular construção de sentenças em LP
- ◆ estimular consciência de frase em LP
- ◆ estimular consciência de palavra em LP

Materiais: cartões com frases em LP, cartões com palavras em LP

Execução:

1. completar com palavras já utilizadas em atendimentos anteriores as frases preparadas previamente
2. estimular consciência de frase em LP
3. estimular consciência de palavra em LP
4. estimular consciência semântica em LP

#### **Atendimento 21 (09 de abril de 2008)**

Objetivos:

- ◆ construir sentenças em LS
- ◆ estimular escrita da LP
- ◆ comparar LS e LP

Materiais: desenhos representativos de LS, folha de papel pautado

Execução:

1. construção de sentenças usando desenhos representativos da LS e depois escrever a mesma sentença em LP
2. analisar construção em LS e comparar com construção em LP

#### **Atendimento 22 (16 de abril de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular leitura em LP
- ◆ identificar palavras conhecidas em LP
- ◆ associar os sentidos implícitos em sentenças em LP com desenhos representativos da LS

Materiais: desenhos representativos da LS, texto grafado em LP em papel metro grande

Execução:

1. apresentar texto em LP criado pela pesquisadora e escrito em papel pardo grande para ser afixado na parede
2. realizar leitura em LS do texto
3. identificar palavras em LP conhecidas
4. associação das palavras conhecidas em LP aos sinais em LS, atribuindo-lhes sentido
5. reler o texto a partir da compreensão oferecida em LS

**Atendimento 23 (30 de abril de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular leitura em LP
- ◆ associar LP e LS
- ◆ compreender sentido de frases em LP associando a gravuras representativas

Materiais: figuras representativas dos conteúdos apresentados em frases em LP, cartões com frases em LP

Execução:

1. oferecimento de frases e LP para a partir da leitura, associar a ideia do conteúdo em forma de gravuras
2. construir frases em LS a partir do entendimento de cada frase em LP

**Atendimento 24 (21 de maio de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular leitura em LP
- ◆ associar LP e LS
- ◆ compreender sentido de frases em LP associando a gravuras representativas

Materiais: desenhos representativos da LS, gravuras com desenhos, frases em LP

Execução:

1. construção de sentenças em LS com auxílio de desenhos representativos da mesma
2. solicitação de compreensão e explicação de conteúdo expresso em cada uma
3. associar o conteúdo a uma gravura ilustrativa
4. associar a estes, sentenças construídas em LP

**Atendimento 25 (04 de junho de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular ampliação lexical em LP
- ◆ estimular associação do léxico em L1 e escrita através de alfabeto datilológico
- ◆ ler palavras construídas com o alfabeto datilológico

Materiais: cartões contendo palavras construídas em alfabeto digital, desenhos representativos de LS

Execução:

1. apresentação de figuras representativas de sinais da LS e cartões contendo as palavras correspondentes usando o alfabeto digital para associação

#### **Atendimento 26 (18 de junho de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular consciência fonológica em LS

Materiais: cartões com CM, desenhos representativos dos sinais

Execução:

1. apresentação das CM e dos desenhos representativos da LS, para que, a partir de determinada CM, LO ou M, separe os desenhos de sinais

#### **Atendimento 27 (17 de julho de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular escrita em LP
- ◆ estimular gênero de texto: bilhete

Materiais: folha de papel pautado

Execução:

1. solicitar a partir de determinados estímulos ou ordens, a escrita de bilhetes
2. oferecer a estrutura para o gênero de texto: bilhete

#### **Atendimento 28 (25 de julho de 2008)**

Objetivos:

- ◆ estimular funcionalidade da escrita pela utilização do gênero bilhete
- ◆ estimular leitura em LP

Materiais: folha de papel pautado

Execução:

1. através dos bilhetes escritos no atendimento anterior, reescrevê-los adequando-os mais ao gênero de texto: bilhete
2. leitura de bilhetes escritos pela pesquisadora



**Atendimento 29 (07 de agosto de 2008)**

Objetivos:

- ◆ encerrar atividades da coleta de dados
- ◆ escrever sobre o processo vivenciado pelo sujeito

Materiais: folha de papel pautado

Execução:

1. escrita sobre suas impressões das atividades e de sua aprendizagem no processo

**APÊNDICE F** – Recorte do Diário de Registro da evolução pela estimulação da metalinguagem em LS - Edvan.

**DIÁRIO DE REGISTRO**

OBSERVAÇÃO: apesar de que nesse registro não use um sistema de transcrição para a LS, estou adotando o uso de maiúsculas quando necessário apresentar algum uso da LS ou a presença desta no relato dos fatos acontecidos.

<b>CASO Nº 4</b>		DATA: 26/07/07	
NOME: E. Santos de Brito			
DATA DE NASCIMENTO: 26/03/1987		IDADE ATUAL: 20 anos	
ENDEREÇO: Subindo a ladeira do Posto de Gasolina Gameleira – Vila Serrinha		7 - E	Itacaranha/ Salvador/ 40000-000
FONE: (71) 3218 1460			
ENCAMINHAMENTO: amigo de Landerson (caso 1)			
ESCOLARIDADE: 5ª e 6ª série EF – Escola Estadual Elysio Atahide			
PERDA AUDITIVA: Severa a Profunda em AO		DATA: 18/11/2003	
HISTÓRIA:			
A princípio, não relata sua história regressa. Trabalha no supermercado Bom Preço do Itaigara há 1 ano por intermédio da APADA. Tem irmão gêmeo ouvinte. Não soube relatar nada a respeito da origem da perda auditiva. Possui 2 AASI que não usa por alegar estarem quebrados.			
DATA DA EVOLUÇÃO: 09/08/07		ATENDIMENTO Nº: 2 – AVALIAÇÃO	
OBJETIVOS:		ATIVIDADE:	
1. Responder a questionário simples em LP		1. Questionário previamente construído em LP com perguntas simples, tipo preenchimento de formulário, mas que exige leitura e escrita.	
2. Produzir um questionário simples para a terapeuta responder		2. E. deverá construir um questionário para que eu responda no mesmo formato do oferecido a ele.	
3. Relatar episódio de sua vida pessoal para que eu escreva em LP e mostrar que o que ele me conta em LS é possível ser registrado		3. Contar episódio em LS e eu faço o registro em LP	
OBSERVAÇÕES:			
E. parece estar bem entusiasmado com a possibilidade de estar no atendimento e tem demonstrado empenho e interesse.			
Trouxe hoje sua namorada para participar também já que é surda e não sabe LP.			

Serviu como intermediário para que ela pudesse participar ativamente do que é solicitado.

Para responder ao questionário, observei que ao deparar-se com as questões, ia tentando “ler sinalizando” palavra/palava da LP e traduzindo para a LS, mas como não tem vocabulário amplo nessa língua, não conseguiu entender o que era solicitado nas perguntas. Frente a essa dificuldade, propus que eu leria a frase em LP e traduziria para a LS e ele entendendo o solicitado então, escreveria as respostas. Para isso, também não sabia como escrever o que precisava responder, me solicitou digitalizar as palavras. Não soube escrever nem o nome dos irmãos ou o nome da escola onde estuda, alegando ter “esquecido” como escrevia.

Quando lhe solicitei que contasse algo de sua vida, tive que explicar repetidas vezes o que eu queria, mas logo compreendeu e passou a relatar um episódio ocorrido quando tinha mais ou menos 9 anos com relação a sua escola até o momento atual posicionando seu amadurecimento e participação no processo de desenvolvimento e escolarização. Eu expliquei que tudo o que ele contou, eu escreveria para, no próximo atendimento mostrar a ele. Durante o relato, eu tinha que pedir para ir mais devagar, pois eu precisava escrever e seus períodos em LS eram muito longos. Divertiu-se com isso.

Não pedi para que escrevesse o questionário para mim, pois percebi muita dificuldade e preferi não fazer a atividade, pelo menos neste dia.

Percebo que na realização dos sinais, não tem precisão “articulatória”, o que dificultou muitas vezes meu entendimento, porém não interferindo na contextualização do explicado através da LS.

DATA EVOLUÇÃO: 22/11/07	ATENDIMENTO Nº: 08
<b>OBJETIVOS:</b> 1. estimular a consciência de CM 2. estimular consciência sobre a LS 3. estimular consciência sobre a LP	<b>ATIVIDADE:</b> 1. Oferecer CM e evocar sinais – sempre pontuando que o sinal começa com “determinada mão” 2. Oferecer CM e mostrar que se muda um parâmetro, altera o sinal 3. Mostrar palavras com escrita semelhante, mas que por uma letra, muda o significado
<b>OBSERVAÇÕES:</b> E. chegou bastante tarde (seu horário é 17:00 e chegou as 18:30), por este motivo realizei um atendimento mais curto. Iniciei o atendimento questionando sobre o último, de forma a fazer uma retomada das atividades realizadas. E., com ajuda, retomou o que foi realizado e a partir disso, ofereci o cartão das CMs solicitando a evocação de sinais	

correspondentes. Os sinais evocados estão transcritos e ao lado, de quem partiu a evocação (E) E., (D) Desirée – pesquisadora, (L) Laura – monitora. A escolha das CMs foi aleatória.

CM 2 ⇒ sinais: ONZE (E), ESFORÇAR (E), MULHER (D), BEBER (D)

CM 27 ⇒ BEIJO (E), CUIDAR (E), BOM (E), EXPERIMENTAR (D), DESPREZO (E), FALTAR (D), COMO (L)

CM 61 ⇒ TCHAU (dêitico) (E), GALINHA (D), ESPERANÇA (L), LS (E), ANIMAL (D), GLOBO (E), DEMORA (D), DEMORA – variação (E) (o dorso da mão tocando a testa)

CM 39 ⇒ DIABO (E), CAMA (D), ESCOLA (E), ACAMPAMENTO (E), GULOSO (E), BANHEIRO (L),

CM 48 ⇒ INTELIGENTE (D), COBRA (E), CINCO (D), GRITAR (L), LEITURA LABIAL (L), VAMPIRO (E), SENTAR/CADEIRA (L)

CM 8 ⇒ NADA (E) – variação

CM 14 ⇒ (D) evoca o sinal de DIFÍCIL e a partir desta, foi escolhida a CM: VELA (E), PROFUNDO (E), LONGE (E), BALA (D), SÓ (E), CHURRASCO (D), HORA (D), SUJO (D), COTONETES (E), COMBINA (E), OLHO (D), VERME (E), METIDO (E)

CM 7 ⇒ APRENDER (E), SÁBADO (E), LARANJA (E), AMOR (E). a partir desta apresentação da CM faço a explicação, ou melhor, pontuo sobre a diferença que existe entre estes sinais levantados pelo próprio sujeito da pesquisa, demonstrando que, apesar de que os sinais sejam a partir da mesma CM, eles são produzidos em locais diferentes e isto faz com que o significado dos sinais também seja diferente. Desta forma, aproveito a mesma situação para dizer que em português o mesmo acontece. De forma a ilustrar tal questão, coloco as seguintes palavras escritas em um papel para facilitar a visualização das mesmas pelo paciente e promover diferenciação:

BALA/BOLO ⇒ mudam as vogais e os sinais correspondentes são diferentes

BOLA/BOLO ⇒ muda apenas a última vogal, mas os significados são diferentes embora os sinais sejam semelhantes, se pareçam, mas não são iguais

BOLO/BOBO ⇒ muda uma consoante sinais diferentes

E. não conseguiu ler “bala”, mesmo digitalizando a palavra numa tentativa de “recuperação mnemônica” de seu significado e mesmo assim não sabe. Faço então, o sinal correspondente, ao que ele digitaliza novamente a palavra e repete seu sinal.

Na palavra “bolo”, E. menciona ser diferente da primeira, mas também não a lê (essa afirmação é com base em que após a leitura, ele realiza a produção articulando a palavra, mas não faz seu sinal o que significa que não identifica o significado) correspondente sendo necessário fazer a relação entre a palavra

escrita em português e o referido sinal, para tanto, é oferecido comparação de letra/letra para observar se, a partir disso, percebe a diferença questionando-o: IGUAL?. Desta forma, expliquei que em português, duas palavras podem ser escritas de forma parecida, mas ter significado diferente assim como na LS.

A partir desta explicação, E. consegue identificar as outras palavras dizendo que são diferentes.

Foi solicitado que E. aponte as diferenças entre as palavras e ele o fez adequadamente comparando-as a partir da grafia. Em seguida, solicito que desenhe representativamente, a partir do modelo oferecido com a palavra bala, os significados das outras palavras e ele o fez sem problemas. Na palavra bobo, ele não sabia como desenhar um “bobo”, então fez o desenho da CM ao que perguntei ROSTO (interrogação), fazendo então, em seguida, o desenho de uma pessoa, realizando esse sinal. Tal fato é de extrema importância pois demonstra a possibilidade que tem através de sua língua, de representar os significados que não sabe como expressar ou representar através da escrita ou do desenho.

No próximo atendimento, é interessante oferecer para E. os desenhos de tais palavras e pedir que, buscando uma forma de representá-las, escreva seus nomes em português.

DATA EVOLUÇÃO: 29/11/07	ATENDIMENTO Nº: 9
<b>OBJETIVOS:</b> 1. Retomar atividades realizadas no atendimento anterior 2. Identificar processos para a escrita 3. Estimular metalinguagem – parâmetro: consciência fonológica. 4. Estabelecer rotina de escrita em diário	<b>ATIVIDADE:</b> 1. A partir de figuras das palavras trabalhadas no atendimento anterior, escrevê-las em LP. 2. Selecionar sinais que combinam a partir de: CM, movimento, ponto articulatorio 3. Escrita em diário sobre o que tem aprendido durante a estimulação
<b>OBSERVAÇÕES:</b> E. chegou cedo. Inicialmente solicitei que retomasse o que tínhamos trabalhado no atendimento anterior ao que ele demonstrou dificuldade, sendo necessário minha ajuda para essa ação. Lembrei das CM usadas, em que escolhendo uma “mão”, podemos lembrar dos sinais, a partir desta informação, E. já lembrou dos sinais evocados. A partir disso, expus a proposta do dia, mostrando inicialmente os 4 desenhos: bobo, bolo, bala, bola e pedi que ele escrevesse. Fez certo (em anexo) bola, bobo, bolo, e escreveu baba (para bala) frente a esta escrita eu disse que leria o que escreveu, expressando em LS, o significado da palavra. Ele ficou surpreso, porém não sabia onde havia errado, eu então perguntei: BALA B interrogativa, frente a sua dúvida, digitalizei a letra L para que ele a colocasse no devido lugar.	

Observo que na hora da escrita, E., em atitude de retomada mnemônica, digitaliza a palavra... (como se fosse silabando ou falando as letras) e após escrevê-las, as retoma digitalizando novamente para memorizá-las. Em seguida, mostrei os sinais de: PROFESSOR, FOME, VERME, SUPERMERCADO, TRABALHAR, FITA CASSETE, PRIMO, AMIGO, CORAÇÃO, CORAGEM, DESCULPAR, POR EXEMPLO, GRITAR, LEITURA LABIAL, QUINTA-FEIRA (1), APRENDER, ESQUECER, ENTENDER, NORMAL, DIFÍCIL, QUINTA-FEIRA (2), INTELIGENTE, GOSTAR, QUINZE, SÁBADO, LARANJA, AMANHÃ, para serem separados de acordo a: MOVIMENTO, CM, PONTO ARTICULATÓRIO. Para começar o trabalho, ofereci um exemplo para E. no caso de MOVIMENTO VÍDEO-CASSETE e SUPERMERCADO, mas ele ainda não compreendeu, então eu fui selecionando outro par de sinais com o mesmo movimento como SÁBADO e LARANJA. Em seguida, propus, CM e PA, que foram rapidamente aceitas por ele e executadas. Após, a proposta foi escrever em LP as palavras referentes aos sinais. A pergunta foi: QUAL SINAL SABER NOME PORTUGUÊS ESCREVER interrogativa. Ele então começou a selecioná-los e ia escrevendo: AMANHÃ, SÁBADO, LARANJA (escreveu “baranja” – eu então o questionei se escreve com a letra /b/ e como não soube, digitalizei a letra /l/ e ele corrigiu), (para escrever 15, me perguntou se o número ou português. Eu disse que poderia ser o número e em seguida, pedi que escrevesse em LP) 15, (eu digitalizei a palavra) QUINZE, GOSTAR (fez comparação entre gostar e o sinal de delicioso, gostoso, perguntando se pode?) eu então escrevi as palavras “gostoso” e “delicioso” para que ele percebesse a diferença de gostar. Escrevi “inteligente” porque ele não sabia e eu as digitalizei mas E. disse que a palavra era muito grande; QUINTA-FEIRA (eu apresentei os dois sinais que são representativos dessa palavra), as seguintes, foram escritas apenas por mim: DIFÍCIL, NORMAL, ENTENDER, ESQUECER, APRENDER, LEITURA LABIAL (aqui fiz a explicação de que em LP pode usar a palavra boca ou lábios explicando o significado da palavra lábios presente em “labial”), GRITAR, EXEMPLO, TRISTE, DESCULPA, CORAGEM, CORAÇÃO, AMIGO (E. escreveu), PRIMO (E. escreveu); FITA CASSETE, TRABALHO, MERCADO, VERME, FOME, PROFESSOR e chamei atenção sobre o uso de gênero neste caso tanto na LS quanto na escrita em LP. Terminando esta parte, pedi que escrevesse tudo o que tem aprendido em nossos encontros. Hesitou um pouco mas escreveu mesmo que pouco. Esta será uma atividade de rotina para que ele possa ir progressivamente expressando seus pensamentos em LP, bem como, através dessa atividade, eu posso observar seus progressos no uso da língua-alvo.

DATA EVOLUÇÃO: 18/02/08	ATENDIMENTO Nº: 15
OBJETIVOS:	ATIVIDADE:

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. estimular construção de palavras em LP</li> <li>2. estimular léxico em LP</li> <li>3. estimular manipulação de palavras</li> <li>4. estimular conhecimento de sílaba</li> <li>5. estimular identificação de quantidade de letras</li> <li>6. estimular quantidade de sílabas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. separar as letras</li> <li>2. construir palavras em LP a partir das letras soltas</li> <li>3. construir palavras em LP a partir de letras que compõem as palavras já construídas</li> <li>4. com palavras inteiras previamente preparadas, separá-las (recortando-as) em sílabas</li> <li>5. com as sílabas recortadas, formar palavras diferentes</li> </ol>
---	---

**OBSERVAÇÕES:**

E. já chegou bastante motivado, sempre colaborando com a organização do set da pesquisa para a filmagem. Neste encontro, voltei a explicar-lhe que nosso trabalho faz parte de uma pesquisa e que ele será mencionado desta forma, poderá escolher como quer ser identificado, por seu próprio nome o que significa que pode ser reconhecido por quem ler a pesquisa ou por outro nome fictício. Tentei explicar-lhe em LS, porém não foi suficiente, então pedi à monitora, que auxiliasse nessa explicação e como resposta, E. menciona que quer ser chamado por E. mesmo, identificando seu nome.

O atendimento teve início imediatamente depois que fizemos a separação das letras do alfabeto, pois pedi que organizasse em ordem alfabética, mas como não soube fazer isso sozinho e tive que ajudá-lo, decidi iniciar a filmagem neste momento. Durante todo o processo de organização em ordem alfabética das letras separadas, E. precisou da minha ajuda indicando qual letra viria em seguida, sempre alegando ter esquecido qual é a letra posterior. Feito isso, disse para continuarmos a construir palavras como no atendimento anterior. Eu iniciei a construção fazendo a palavra “maçã” e perguntei qual palavra poderíamos fazer a partir desta. E. fez “banana”. Observo que para a seleção das letras, E. não pegou as 3 letras “a” p. ex., de uma só vez, e sim foi pegando uma a uma até construir a palavra. Vendo as duas palavras escritas, expliquei a ele que as duas são frutas e fiz o sinal correspondente. E. em seguida sugeriu a palavra “uva” e uma vez construída, eu sugeri que escrevesse abacaxi, mas como ele não sabia como escrevê-la, fez a palavra “laranja”. Escreveu esta palavra adequadamente, mas sinalizou que faltava a letra “a” que já havia acabado. Sugeri a palavra “carro” e E. escreveu “carra” ao que mostrei que não conhecia esta palavra em LP, ele então demonstrou seu equívoco e corrigiu-se. Sugeri em seguida, a palavra “casa” que foi escrita adequadamente. E. associou as duas palavras “casa” e “carro” fazendo o sinal de garagem mencionando que o carro precisava ser guardado na garagem

da casa para não ser roubado. Eu escrevi a palavra “mamãe” e E. desfez minha palavra dizendo que podia fazer “mãe” ao que então mencionei que era o mesmo, que podia ser usado tanto uma forma quanto a outra. E. construiu “mim” e eu sinalizei ME@ ao que escrevi dizendo que eram iguais, mas dei exemplos de como diferenciá-las em LP já que em LS não era necessário. E. escreveu “meu” e eu sinalizei que conforme a palavra de que se fala será usado meu ou minha exemplificando: ME@ TESOURA (em LP “minha tesoura”), ME@ CARRO (“meu carro”) que depende se a palavra a seguir é masculina ou feminina, usando os termos PALAVRA HOMEM OU PALAVRA MULHER. Nesta situação, acabei por estimular o conceito de uso de gênero em LP.

Na construção das palavras fui criando uma cruzadinha para estimular a ideia de que de uma palavra posso criar outra e fui sinalizando qual foi a primeira palavra excluindo as outras com uma folha de papel e assim sucessivamente até completar todas as palavras escritas. A cruzadinha ficou assim construída:

CARRO  
U  
BANANA  
B  
A  
C  
A  
XUXA  
I

E. fez algo importante: como faltou uma letra “a” na construção das palavras, ele colocou sua própria mão com CM em “a” no lugar correspondente dizendo que ali, estaria a letra “a”. ou seja, ele consegue perceber o valor representativo do alfabeto datilológico na construção da LP.

Desfiz a 1ª cruzadinha e pedi que E. criasse outra palavra. Como não conseguiu pensar em uma palavra diferente das que já havíamos criado, sugeri a palavra BOCA (indicando minha boca). E. escreveu “baca” ao que então disse que não conhecia essa palavra em LP e imediatamente se deu conta, consertando-a. A partir dessa primeira construção, E. sinalizou GOSTAR e não sabendo como colocá-la, eu coloquei um “g” acima da letra “o” o que poderia gerar a palavra pensada. Com a letra “t” na palavra gosto, sugeri que pensasse em uma outra palavra e E. imediatamente fez o sinal de TRABALHO. Precisou de ajuda para escrever porém, já demonstra uma ampliação lexical e capacidade de manipulação de palavras em LP. A partir desta palavra, sugeri a letra “l” e E. escreveu a palavra “laranja”.



Importante: constantemente E. fica revendo a palavra usando a digitalização dessa que já tem memorizado.

A partir da palavra “laranja”, sugeri “inteligente” com a letra “n” e E. iniciou a escrita da palavra de forma adequada, porém necessitou de ajuda.

Com esta palavra, E. quis escrever “ele” porém colocou uma letra “e” acima da letra “e” já existente no final da palavra inteligente e assim ficou “eel”. Eu imediatamente sinalizei que não conhecia esta palavra em LP e como ele não compreendesse como poderia escrevê-la eu mesma a escrevi fiz explicação uma vez que ele digitalizou E-L-E indicando a mim, retirei a letra “e” final e coloquei a letra “a” e mostrei que eu e Laura poderíamos ser “ela” mas que E. era “ele”. Da mesma palavra “inteligente” E. sugeriu escrever GOSTAR e eu então mostrei que já tinha essa palavra, mas que era possível escrever GOSTOSO a partir da mesma escolha que ele fez. Da palavra “ele” sugeri a palavra “lei” escrevendo-a e depois sinalizando-a. E. escreveu a palavra “olho” a partir da palavra “trabalho”. E. sugeriu ainda a palavra “banana” mas eu expliquei que não tinha mais a letra “a”, então lhe perguntei, quantas letras “a” seriam necessárias e E. tentou contá-las, mas sempre contava o número total de letras e não apenas a solicitada. O que significa que tive que auxiliá-lo a entender essa solicitação.

A partir da palavra “laranja” E. escreveu “amigo”, palavra sugerida por mim.

Importante: como o final da palavra “amigo” coincidia com uma letra “s” da palavra gostoso, eu mostrei a construção inteira: “amigos” e E. imediatamente sinalizou MAIS dando a ideia desejada de número, quantidade. Além disso, E. sinalizou que essa atividade parecia a da escola, mas que naquele momento era muito mais fácil.

A partir da palavra “amigos” escrevi a palavra “mesa”.

Novamente fui pontuando palavra por palavra sempre deixando uma em evidência cobrindo as outras com um papel. Desta forma, pude também retomar a leitura de todas as palavras as quais E. acertou muito bem, com exceção da palavra “ele” que E. indicou para mim mas que na hora o corrigi e ele entendeu perfeitamente. Depois de finalizar a leitura de todas as palavras, E. disse ainda que faltou a palavra “mesa”.

A segunda cruzadinha ficou assim:

G		
BOCA		
S		
TRABALHO		
O	A	L
	R	H
	A	O

**INTELIGENTE**

J O LEI

AMIGOS E

E T

S O

A S

O

Finalizei esta atividade e mostrei que trouxe impresso diversas palavras:

BANCO, AMIGO, CASA, TRABALHO, FOME, PROFESSOR, MERCADO, TRISTE, NAMORADA, ESQUECER, PROCURAR, INTELIGENTE, DIFÍCIL, SIM, AVIÃO, MÊS, SÁBADO, MÃE, MÃO, PÁ, BOCA E NARIZ.

Fui apresentando uma a uma para ver se E. reconhecia e ele soube a palavra trabalho de imediato, as que ele não sabia, eu expliquei através de exemplos ou perguntas, assim como segue:

PROFESSOR – eu sinalizei

MERCADO – eu perguntei QUAL LUGAR TRABALHAR VOCÊ? e E. logo respondeu adequadamente.

TRISTE – eu expliquei através de um exemplo ACABAR NAMORAD@ CHORAR CHORAR CHORAR ele então logo entendeu dizendo TRISTE

ESQUECER – E. mesmo sinalizou ESQUECER NAMORAD@

PROCURAR – mesmo tendo já trabalhado no atendimento anterior, E. não lembrou desta palavra, então dei o exemplo FILH@ SUMIR MAMÃE e na mesma hora E. lembrou só que disse ENCONTRAR e eu o corriji por PROCURAR (sinal certo)

DIFÍCIL – mostrei as frases onde já tínhamos trabalhado e que em uma delas estava a palavra em questão, deixei-o procurando sozinho e encontrou dentro do contexto.

MÊS – tive que sinalizar

PÁ – confundiu com “já” mas imediatamente corrigiu-se.

Peguei uma das palavras: SÁBADO e cortei em sílabas fazendo o sinal primeiro de palavra quando estava inteira e depois disse CORTAR SÍLABA cortei e mostrei que cada pedaço era uma sílaba indicando cada pedaço cortado em sílaba. Depois cortei cada sílaba para mostrar que tinha letras, iguais as que trabalhamos anteriormente. Tentando mostrar-lhe: SÁBADO => SÁ BA DO (3 sílabas - contamos) => S Á B A D O (6 letras – contamos). Obs.: busquei uma palavra com a relação C-V (consoante – vogal) para facilitar a compreensão de E.. Em seguida, cortei em sílabas todas as outras palavras e depois fomos tentando construir outras palavras usando as sílabas cortadas das palavras iniciais. Como havia colocado palavras monossilábicas, mostrei a E. e ele disse que não podia

separá-las então expliquei que tinham apenas uma sílaba. O que ocorreu neste sentido foi que muitas vezes E. conseguia construir uma outra palavra a partir das sílabas sugeridas, suprimindo uma letra da sílaba, ou então, acrescentando letras das que eu havia trazido e com as quais trabalhamos no início do atendimento. Ex.: “olho”. Eu construí as palavras “cara”, “medo”, “boba” (E. sinalizou imediatamente seu significado), “mora” (E. confundiu com “casa” uma vez que é o mesmo sinal para dois conceitos diferentes em LP), “sorte” (eu não sabia o sinal, então ele exemplificou uma situação em que a palavra sorte estava adequadamente empregada), “cabana” (Laura explicou uma situação onde a palavra estava colocada e E. entendeu).

E. sugeriu a palavra “pão” a partir da palavra “mão” e também sugeriu “coco”. Sugeriu “táxi” mas não tinha a sílaba “xi” eu então peguei das letras que estavam soltas. Encontrou a sílaba “que” e sinalizou O QUE?

Eu formei a palavra “barata” fazendo uma representação do que era e do medo que tenho deste inseto e a monitora fez o sinal correspondente. Palavra “trazer” pedi ajuda à monitora para a sinalização adequada desta palavra.

Como o atendimento foi além dos 60 min planejados, antes mesmo de seu final eu perguntei a E. se ele estava cansado se queria parar mas ele disse que não estava e que estava em férias e que férias era bom pra sua saúde. Desta forma, encerrei o atendimento e percebi que a câmera filmou 1 hora e 10 min do atendimento, mas não sei quanto tempo na verdade durou no total. Já deixamos marcado para a próxima quinta-feira mantendo assim, a periodicidade de 2 x/semana o que acelera seu desenvolvimento e o deixa bastante animado (e eu mais ainda!!!!).

DATA EVOLUÇÃO: 16/04/08	ATENDIMENTO Nº: 22
<b>OBJETIVOS:</b> 1. estimular leitura em LP 2. identificar palavras em LP, conhecidas 3. associar leitura em LP a sinais isolados em LS 4. associar leitura em LP a compreensão em LS	<b>ATIVIDADE:</b> 1. apresentarei texto em LP criado por mim, escrito em papel pardo 2. farei leitura em LS do texto 3. E. fará identificação de palavras conhecidas em LP 4. associação das palavras conhecidas em LP aos seus sinais em LS, atribuindo-lhes sentido 5. reler o texto a partir da compreensão em LS
<b>OBSERVAÇÕES:</b> E. chega e inicialmente comentamos sobre assuntos gerais, de forma introdutória aos trabalhos. Em seguida, mostro o texto construído para o atendimento e que estava afixado à parede da sala, assim como também estava distribuído sobre a	

mesa, todos os desenhos de sinais já utilizados até o momento. *Importante é que, mesmo sendo um léxico reduzido, nas atividades eliciadas por meio destes, apenas os usa como ponto de partida, não se restringindo a estes.* Para começar a atividade, fiz a leitura do texto (LP) em LS para facilitar o entendimento de E. sobre o conteúdo do mesmo. Em seguida, pedi que ele marcasse as palavras conhecidas por ele e que estavam no texto. As palavras marcadas foram:

*“minha, amiga, esta, esta, uma, amiga, surda, tem, 18, anos, já, abril, ela (quando lê esta palavra, atribui o sentido de MULHER), escola, com, amigos, família, pessoa, irmã, sua, mãe, pai, trabalha, gostar, muito, comer, arroz, feijão (nesta palavra, o ajudei, já que a mesma estava separada por hífen já que o espaço da margem da folha o solicitava), inteligente, nós”*

Palavras sugeridas e acrescentadas por mim:

*“esquecemos, coração, aprende, carne, frutas”*

Às palavras acima assinaladas, foram atribuídos seus sinais.

E. entendeu bem o texto, explicado em LS e muitas vezes, foi acrescido de informações em LS para complementar o sentido. Além disso, entendeu rapidamente o que deveria fazer ao colocar os sinais nas palavras identificadas em LP.

Depois de colar os sinais, refiz a leitura e solicitei também que E. o fizesse e conseguiu bem, porém com o auxílio importante dos sinais colados sobre as palavras, demonstrando que a LP ainda não constitui sentido linguístico para ele.

Em determinado momento do atendimento, E. pergunta sobre a palavra “oi”, associando-a a empresa de telefonia e trazendo a mesma relação com a palavra “claro”, outra empresa de telefonia celular. A essa solicitação, importante por retratar interesse pelo uso da LP, foi explicado o uso da palavra “oi”, como cumprimento. Após o entendimento, E. disse usar a expressão no MSN e no celular. E. também fez cobrança sobre a cópia do atendimento da semana anterior para seu uso nas situações de conversação pelo celular e MSN.

Complementando o atendimento, solicitei que E. escrevesse o que entendeu do texto trabalhado (em anexo), conforme reproduzido abaixo:

*“Surda nasceu pessoa tem amigo com (apagou a palavra passear, pois eu disse que não falava sobre isso) Surda comunicar (perguntou como escrever a palavra comunicar, ao que mostrei para ele através do próprio texto) inteligente Bom”*

Para finalizar, solicitei também que E. escrevesse o que aprendeu no dia de hoje:

*“esquecer não aprende gosta inteligente”*

## APÊNDICE G – Recorte das transcrições dos vídeos das intervenções

Transcrições baseadas em Felipe (2007, p. 24)

### Legenda:

E – Edvan – sujeito da investigação

P – Pesquisadora

M – Monitora

As explicações sobre as situações estão apresentadas em entre parênteses e em itálico.

As descrições dos sinais, quando necessário, estão entre aspas.

Atendimento nº: 6

Data: 20 de setembro de 2007

*(E. se apresenta e fala da importância do surdo aprender o português).*

E: HOJE COMEÇAR DIA MÊS SETEMBRO 20 QUINTA CAMPO GRANDE, ENSINAR VEM LICENÇA PESSOA QUALQUER SURD@ AUMENTAR APRENDER, PRECISAR PORTUGUÊS QUALQUER COISA SURD@ LIVRE PODER VIR GOSTAR PROFESSOR@ *(fazendo referência a troca entre ele e a professora, em que ele ensina LS e ela LP)*, APRENDER ESCREVER ENTENDER TUDO FELIZ OBRIGAD@ (01<sub>H</sub>.10<sub>M</sub>.03<sub>S</sub>)

*(enquanto estávamos – a P e a M – transcrevendo essa passagem gravada na fita no início de uma sessão, não entendíamos, apesar de muito esforço em compreender o sinal utilizado por E., o sentido do que ele queria transmitir. Neste momento E. chega até o local em que estávamos trabalhando e a P mostra para ele a situação dialógica e diz que não entendeu. Ele então explica de forma muito clara, sem demonstrar dúvida, a situação relatada acima. O sinal em questão era o de Campo Grande, onde ele fez referência à localização da Universidade, relacionando ao Teatro Castro Alves, que está localizado no bairro Campo Grande, utilizando portanto o mesmo sinal: CAMPO GRANDE. Para fazer-se entender E. sinalizou TEATRO CASTRO ALVES IGUAL AQUI)*

P: LEMBRAR VOCÊ TRABALHAR SEMANA PASSADAinterrogativa

E: LEMBRAR

E: SEMANA PASSADA ANO JUNHO NOV@ MAS APADA... – *(Repetiu o sinal várias vezes para P. Depois como que para facilitar a compreensão de P. ele digitalizou) A-P-A-D-A*

E: APADA

P: APADA – *(Repetindo o sinal).*

E: MAS EU TRABALHAR NADA DESEMPREGAD@ MUIT@ TEMPO FALAR MARCAR POR-FAVOR LEVAR-EU APADA LÍNGUA-DE-SINAIS *(sinal de alguém da APADA que não identificamos)* FALAR ESPERAR MUIT@ CHEI@

P: CALMA ESPERAR TRABALHAR AQUI SEMANA PASSADA FILMAR O-QUEinterrogativa – *(Fazendo com que E respondesse a pergunta inicial, já que este tinha fugido do tema da pergunta.)*

E: SEMANA PASSADA TEATROinterrogativa

P: NÃO AQUI FILMAR EU FILMAR VOCÊ LEMBRARinterrogativa  
P: TER FIGURA VOCÊ ESCREVER LEMBRARinterrogativa  
E: LEMBRARexclamativa ESQUECER – (*Querendo dizer que tinha esquecido, mas agora lembrava.*)  
E: LEMBRARexclamativa – (*Reforçando que tinha realmente lembrado.*)  
E: LEMBRARexclamativa – (*P. Tirando os papéis da caixa e perguntando se E. lembrava.*)  
P: HOJE PRIMEIRO VOCÊ LER – (*Mostra para E. um papel com alguma palavra para ele ler. E oraliza, mas P não compreende.*)  
P: O-QUEinterrogativa – (*Apontando para o papel.*)  
E: CONHECER NÃO  
P: CONHECER NÃO  
E: M..PARECER... – (*Digitalizou a letra M primeiro e depois fez o sinal de PARECER.*)  
P: VOCÊ ESCREVER  
P: O-QUEinterrogativa  
E: ESQUECER  
P: ESQUECER  
E: ESQUECER  
P: ESPERAR DEPOIS – (*Deixando esta palavra para depois.*)  
(*P. a partir de agora mostra palavra escritas em LP, na sequência.*)  
E: UVA  
P: CERT@  
E: OUTUBRO  
P: CERT@  
E: COCO – (*Faz primeiro um sinal diferente, com a “mão em C abrindo e fechando”, depois faz o sinal de coco mesmo, pois observou que P. não tinha compreendido.*)  
P: CERT@  
[...]  
P: VOCÊ LÍNGUA-DE-SINAIS MUIT@ RÁPIDO CALMA  
E: CALMA PERDÃO  
E: L...ESQUECER- (*Tentou digitalizar a palavra primeiro.*)  
E: MULHER  
E: MAÇÃ  
E: JANEIRO  
E: FEVEREIRO  
E: NOVEMBRO  
E: MAIO  
E: ABRIL  
E: ABACAXI  
E: LARANJA  
E: MANGA  
E: DEZEMBRO AQUI FELIZ DEZEMBRO ACABARinterrogativa  
P: AQUI ACABAR DEPOIS JANEIRO DE-NOVO JANEIRO  
E: DE-NOVO JANEIRO– (*Reafirmando que em janeiro voltariam às sessões.*)  
E: JUNHO  
E: VELH@  
(*P repetiu o sinal.*)

E: BEBÊ (*Fez dois sinais diferentes para se referir a esta palavra.*)  
 E: JOVEM  
 E: VOVÓ  
 E: MENIN@  
 E: JOVEM  
 E: MULHER^MAMÃE  
 E: MENIN@  
 P: BO@ PROCURAR AQUI JUNTAR AQUI LÍNGUA-DE-SINAIS ESTE O-QUEinterrogativa (*Solicitando que E procurasse o sinal em LÍNGUA-DE-SINAIS e juntasse ao seu correspondente em LP. Porém antes disso, P questionou se E sabia em que língua aquelas palavras anteriormente trabalhadas estavam escritas.*)  
 P: ESTE O-QUEinterrogativa (*Questionando novamente.*)  
 P: TUDO AQUI PALAVRA PORTUGUÊS LEMBRARinterrogativa (*E. fez expressão de que tinha compreendido.*)  
 P: LEMBRAR<sub>1</sub>EXPLICAR<sub>2</sub> AQUI PORTUGUÊS AQUI LÍNGUA-DE-SINAIS  
 E: LÍNGUA-DE-SINAISinterrogativa  
 P: CERT@exclamativa ENTENDERinterrogativa  
 E: ENTENDER  
 P: JUNTAR  
 E: MAÇÃ JUNTARinterrogativa  
 E: JUNTAR MAÇÃ AQUI (*indicando espaço sobre a mesa*)  
 P: JUNTAR  
 P: LEGALexclamativa (*E. procurando qual palavra em LP era correspondente ao sinal que ele estava em mãos.*)  
 P: QUALinterrogativa  
 E: JANEIRO  
 P: JANEIROinterrogativa QUALinterrogativa (*E. apontou para uma palavra.*)  
 P: CERT@  
 P: AGOSTO (*E. repetiu o sinal e continuou procurando, até encontrar.*)  
 P: CERT@ (*E. pegou um sinal e juntou com a palavra correspondente em LP. P. fez sinal de positivo, afirmando que ele tinha feito a correspondência certa.*)  
 P: OUTUBRO (*E. continuou procurando a palavra correspondente.*)  
 E: ENCONTRAR  
 P: PROCURAR ENCONTRAR  
 E: I-O...  
 P: M-A-I-O (*E. repetiu mais de uma vez, à medida que P. também repetia para que ele pudesse entender.*)  
 E: M-I-O  
 P: DIFERENTE PODER...M-A-I-O (*E. encontrou e juntou os papéis.*)  
 P: ENCONTRAR (*E. pegou um sinal e juntou com a palavra correspondente. P. fez sinal afirmativo.*)

P: VOCÊ LEMBRAR QUAL MÊS ME@ ANIVERSÁRIOinterrogativa  
 E: MÊS NOVEMBRO 3  
 P: LEMBRARexclamativa BO@ NÃO-PODER ESQUECER  
 E: 3 (*Reafirmando a data do aniversário de P.*)  
 P: ESTE ANO DIA SÁBADO  
 E: SÁBADO FESTAexclamativa  
 [...]  
 E: MARÇO  
 P: MARÇO  
 (*E. juntou o sinal a palavra em LP.*)  
 P: CERT@  
 (*E. juntou a palavra “abril” com o sinal correspondente.*)  
 P: ABRIL  
 (*E. juntou a palavra “fevereiro” com o sinal correspondente.*)  
 P: FEVEREIRO  
 (*E juntou a palavra “julho” com o sinal correspondente.*)  
 P: JULHO  
 E: ACABARinterrogativa  
 P: ACABARexclamativa  
 P: 12 ACABAR (*Referindo-se aos 12 meses do ano.*)  
 P: NÃO-TER NADAinterrogativa JOVEM  
 (*E. juntou o sinal a palavra jovem.*)  
 P: CERT@  
 P: MULHER  
 (*E. procura e encontra.*)  
 P: CERT@  
 (*E. junta sinal com palavra homem.*)  
 E: HOMEM  
 P: HOMEM  
 P: FILH@  
 E: F-L-H (*Fazendo menção a palavra filho na LP.*)  
 (*E. encontra filho em LP e junta com o sinal correspondente.*)  
 P: FEIJÃO FALTAR ESCREVER – (*Indicando o papel.*)  
 P: JOVEM  
 (*E encontra*)  
 P: PODER  
 E: (*E. mostra um outro desenho e P. faz sinal*) PÃO  
 P: (*indica outra palavra*) VOVÓ  
 P: LEMBRARinterrogativa  
 (*E. encontrou.*)  
 (*E. pega outra palavra escrita e junta com o desenho.*)  
 P: MULHER^MÃE  
 P: CERT@  
 E: (*mostra outro sinal*) NÃO-TER (*Se referindo a que não tinha correspondente em LP.*)  
 E: (*mostra o desenho e P. faz sinal*) HOMEM^PAPAI. (*E. coloca no lugar correto.*)  
 E: (*pega o desenho e P. faz sinal*) BEBÊ  
 (*E. encontra a palavra correspondente.*)



(E. pega outro sinal VELH@ e encontra a palavra).  
 (E. pega outro desenho e) P: (faz sinal) BANANA  
 E: NÃO-TER  
 P: (repete o sinal) BANANA LEMBRARinterrogativa VOCÊ SABER FRUTA+ (e E. continua procurando até encontrar).  
 (E. pega outro sinal e mostra a P) P: (que faz sinal) LIMÃO  
 (E. mostra uma palavra a P).  
 P: ESTE DEIXAR PENSAR ABACAXI ESTE ABACAXI LIMÃO (Indicando que o sinal não era de abacaxi e sim de limão).  
 E: (sinal desconhecido) 24  
 (P mostra as figuras das frutas para que E. achasse o limão).  
 (E. encontra a figura e mostra a P).  
 P: CERT@  
 P: LEMBRAR VOCÊ ESCREVER PORTUGUÊS LIMÃO LEMBRARinterrogativa  
 E: LEMBRAR  
 (E. pega o sinal AMIG@ e junta com a respectiva palavra).  
 (E. pega um sinal e mostra a P que sinaliza) P: MÊS. (E. procura a palavra).  
 P: VOCÊ NÃO ESCREVER NÃO-TER  
 (E. pega um sinal e mostra para P que sinaliza) P: CARNE  
 E: NÃO-TER  
 P: TERinterrogativa  
 (E. procura a palavra e aponta para uma delas com expressão interrogativa.)  
 P: CARNEinterrogativa MAMÃO  
 E: MAMÃO  
 (E. aponta para outra palavra).  
 P: ABACAXI  
 E: ABACAXI  
 P: ESTA NÃO-TER DEPOIS VOCÊ ESCREVER CARNE (Afirmando que ele não tinha escrito a palavra carne, por isso ela não estava lá.)  
 E: (pega outro sinal e sinaliza) NÃO-TER  
 P: (faz sinal) AZEITE  
 P: NÃO-TER AQUI NÃO-TER  
 E: (pega outro sinal e sinaliza) NÃO-TER  
 [...]

Atendimento nº: 11

Data: 24 janeiro de 2008

(P. pede para que E. escreva sobre o período de festas, ocorridas no mês de dezembro.  
 E. começa a escrever e no decorrer faz sinais em LS como se estivesse “pensando em voz alta” o que estava escrevendo). (00<sub>H</sub>.05<sub>M</sub>.15<sub>S</sub>)

E: CONVERSAR NOMEinterrogativa (00<sub>H</sub>.09<sub>M</sub>.07<sub>S</sub>)

P: CONVERSAR NOME PORTUGUÊSinterrogativa

E: PORTUGUÊS NOMEinterrogativa (*E. pergunta à P. como escrever em português a palavra conversar*)

P: C-O-N-V-E-R-S-A-R

(*E. repete a palavra digitalizada enquanto P. efetuava*)

E: C-O...

P: DE-NOVO DE-NOVO C-O-N-V-E-R-S-A-R

E: C-O-N-V-O...

P: E

E: V-E...

P: V-E-R-S-A-R

(*E. repete junto com P. a palavra digitalizada*)

E: (*Enquanto E. escrevia, ele digitalizava...*) E-A-R-O-N-C-O-V...

P: NÃO C-O-N...

E: O-C-N-V...V-E-A-D...

P: C-O-N-V-E-R-S-A-R

E: C-O-N-V-E-R-A-Rinterrogativa(*faz expressão de pergunta para P.*)

E: C-O-N-V-E-R-A

P: C-O-N-V-E-R-S-A-R

(*E. volta a escrever e no decorrer torna a sinalizar algumas palavras*). (00<sub>H</sub>.12<sub>M</sub>.43<sub>S</sub>)

[...]

E: PRAIA NOMEinterrogativa (00<sub>H</sub>.16<sub>M</sub>.35<sub>S</sub>)

P: NOME PORTUGUÊS P-R-A-I-A DE-NOVO P-R-A-I-A

(*E. repete a palavra*)

P: PALAVRA CURT@

E: P-A..

P: P-R-A-I-A (*enquanto E. repete junto com ela*)

E: P-R-A-I....

P: P-R-A-I-A

E: P-R-A-I

P: A

E: A

(*E. volta a escrever*)

E: P-E-S-S-O-Ainterrogativa (*a P.*) (00<sub>H</sub>.22<sub>M</sub>.05<sub>S</sub>)

[...]

P: PESSOA PESSOA

E: PESSOA ERRAR PESSOA

P: VOCÊ SINAL

E: PASSEAR

P: PASSEAR

E: NOMEinterrogativa

P: DIFERENTE NOME PORTUGUÊS P-A-S-S-E-A-R

E: P-A-S-S-E-A-R (*e volta a escrever*)

P: CERT@

*(Nessa sessão a proposta inicial era fazer a leitura das frases produzidas na sessão anterior e explicá-las em LS. Na frase em LP “O filho sumiu e a mãe foi procurar. Encontrou ele brincando.” E. inicia explicando o contexto da frase e frente a palavra “encontrou” digitaliza B-N-C-O, ao que então a P. não identifica. Depois de muita explicação da parte de E. sobre esta palavra, P. percebe que na verdade ele se refere a palavra “encontrou”, mas tendo confundido a letra “e” escrita com letra cursiva como letra “b”).*

(00<sub>h</sub>.07<sub>m</sub>.00<sub>s</sub>)

E: SIGNIFICAR ENCONTRAR EXEMPLO B-N-C-O SOMENTE PEQUEN@

P: OUTRA-VEZ

E: B-N-C-O PEQUEN@ NORMAL IGUAL B-N-C-O PEQUEN@ IGUAL SIGNIFICAR

E: VER B-N-C-O (*mostra a palavra escrita no papel e digitaliza*) T-R-O-U

*(Uma vez que não estava entendendo, P. oferece papel para E. escrever a palavra. E ele escreve “b-n-c-o” e depois “b-n-c-o-n-t-r-o-u”).*

E: (*escreveu a primeira e sinaliza*) PARECER ENCONTRAR

E: (*escreve a segunda e refere*) IGUAL PARECER

P: (*indica a palavra escrita no papel da semana anterior e refere*) LETRA B NÃO LETRA (*E. e reescreve a palavra dessa vez com letra de imprensa*).

E: ENTENDER

E: DESCULPAR ERRAR

E: (*indicando a palavra escrita inicialmente sinaliza*) PARECER B (00<sub>h</sub>.08<sub>m</sub>.59<sub>s</sub>)

*(E. mostra as duas palavras que ele escreveu em papel à parte, indicando que uma era pequena e a outra era grande).*

P: DIFERENTE PORTUGUÊS PALAVRA CONHECER NÃO (*indicando a palavra “bnco” que E. escreveu e faz a mesma sinalização para outra palavra também*).

E: CONHECER NÃOinterrogativa

P: NÃO PORTUGUÊS CONHECER NÃO

*(Pelo contexto apresentado por E. foi possível entender que ao escrever B-N-C-O, ele significou como BO@, frente a essa observação P. vai dar o significado a partir da construção feita por E., associando essa primeira escrita a banco e explica as duas possibilidades de sentido para essa palavra) (00<sub>h</sub>.10<sub>m</sub>.20<sub>s</sub>)*

P: B-A-N-C-O BANCO DINHEIRO

E: (*repete*) BANCO

P: OU PODER (*e mostra o banco objeto*) PORTUGUÊS NOME IGUAL OU IGUAL BANCO

P: CONHECER (*e P. procura uma revista para mostra uma logomarca de banco a fim de relacionar para E. que, assim que viu a logomarca, fez o sinal*)

[...]

(00<sub>h</sub> 15<sub>m</sub>.10<sub>s</sub>)

*(P. escreve uma frase em LP para ilustrar a explicação sobre os dois sentidos para a palavra banco e o convida para ler cada frase associando ao seu significado representado através de desenho e figura no papel. Na primeira frase ao chegar na palavra banco, E. digitalizou não utilizando o sinal respectivo e com o auxílio da P. associou a figura de banco- dinheiro. Na segunda frase na palavra banco, E. fez o sinal de banco – dinheiro. Ao*

*que então foi explicado novamente por P. que o sinal usado naquele caso era diferente).*  
(00<sub>h</sub>.17<sub>m</sub>.05<sub>s</sub>)

P: AGORA PORTUGUÊS EXPLICAR LÍNGUA-DE-SINAIS DIFERENTE *(e indica a frase)* QUERER SENTAR *(ou cadeira)*

P: ENTENDER LÍNGUA-DE-SINAIS DIFERENTE PORTUGUÊS DIFERENTE PORTUGUÊS PRECISAR PALAVRA PALAVRA PALAVRA LÍNGUA-DE-SINAIS NÃO

E: PALAVRA PALAVRA PALAVRA SOMENTE

P: LÍNGUA-DE-SINAIS RÁPID@ POU@

P: QUERER SENTAR ENTENDER SOMENTE

P: *(indica a próxima frase)* PORTUGUÊS PALAVRA PALAVRA PALAVRA LÍNGUA-DE-SINAIS BANCO DINHEIRO ENTENDER

E: CERT@ (00<sub>h</sub>.18<sub>m</sub>.49<sub>s</sub>)

E: *(leu a próxima frase sem mencionar as palavras em LP contidas e sinalizou seu contexto)* PROCURAR ENCONTRAR TELEFONE NOV@

P: LEMBRAR LER TOD@ PALAVRA PALAVRA PALAVRA NÃO LER PALAVRA PALAVRA LÍNGUA-DE-SINAIS DIFERENTE

(00<sub>h</sub>.26<sub>m</sub>.56<sub>s</sub>) *(E. demonstra dificuldade em entender escrita cursiva, não compreendendo a palavra dessa forma).*

(00<sub>h</sub>.33<sub>m</sub>.03<sub>s</sub>) *(E. tem dificuldade em entender palavra separada por hífen).*

E: *(leu a próxima frase a leu corretamente sinalizando)* PASSEAR RIO-DE-JANEIRO AVIÃO.

(01<sub>h</sub>.00<sub>m</sub>.25<sub>s</sub>) *(Na atividade foram oferecidas diversas letras na expectativa de construir palavras, P. propõe a construção da palavra inteligente. E. diz não lembrar e então P. sinaliza)*

P: INTELIGENTE COMEÇAR LETRA QUALinterrogativa

E: I

E: *(vai ajudando e sugere a letra)* N.

P: DEPOISinterrogativa

E *(sugere a letra)* T.

P: E

P: L

P: I-G-E-N-T-E

P: ENTENDER PALAVRA PORTUGUÊS INTELIGENTEexclamativa

P: *(sugere a palavra)* FILH@ (01<sub>h</sub>.01<sub>m</sub>.44<sub>s</sub>)

*(E. faz a seleção adequada das letras na formação das palavras)*

E: EU INTELIGENTE PARABÉNSexclamativa

*(P. escreve uma sentença em LP “Edvan é muito inteligente”. Oferece para ele ver, o que realiza adequadamente).*

E: *(sugere)* VIDA *(e seleciona as letras adequadamente)*

[...]

E: INTELIGENTE DESENVOLVER MAS QUINTA-FEIRA UM@ *(“sinal com CM em M subindo e descendo inclinado”)* UM@ INVOLUIR DESENVOLVER QUINTA-FEIRA SEGUNDA QUINTA SEMPRE INTERIORIZAR BO@ (01<sub>h</sub>.06<sub>m</sub>.40<sub>s</sub>)

DATA: 05/03/2008

P: VOCÊ LEMBRAR QUARTA-FEIRA PASSAD@interrogativa  
 E: PASSAD@ QUARTA-FEIRA LETRA SÍLABA LETRA SÍLABA FRASE NOME  
 FRASE OUTR@ LETRA SÍLABA LETRA PALAVRA (00<sub>h</sub>.00<sub>m</sub>.35<sub>s</sub>)  
 (P. apresenta desenho de pião e E. identifica o desenho referindo-se a ele)  
 E: LEMBRAR CONHECER NOV@ FAZER NOV@ (indicando o desenho) (00<sub>h</sub>.01<sub>m</sub>.25<sub>s</sub>)  
 PALAVRA NOV@ MUDAR PALAVRA NOV@ COMBINAR  
 E: COMBINAR IGUAL ENTENDER  
 E: COMBINAR VÁRI@+ COMBINAR  
 E: EXEMPLO LAURA COMBINAR (aponta para o papel e para a parede)  
 ENCONTRAR BRANC@  
 E: AMAREL@ COMBINAR (aponta para P. e para o desenho) AMAREL@  
 COMBINAR IGUAL

E: EXEMPLO PESSOA MOREN@ (sinal não compreendido “mão esquerda aberta com a palma virada para cima, mão direita fechada com o indicador estendido, passando sobre a palma da mão esquerda”) COMBINAR (sinal não identificado) PELE BRANC@  
 AMAREL@ ENTENDER (apontando respectivamente para M e P) (00<sub>h</sub>.02<sub>m</sub>.20<sub>s</sub>)  
 (00<sub>h</sub>.02<sub>m</sub>.26<sub>s</sub>) (P. oferece as folhas com as palavras para E. localizar a escrita dos desenhos oferecidos, sendo que o primeiro foi “pião”)  
 E: ESQUECER PIÃO  
 P: PROCURAR VOCÊ FALAR PALAVRA NOV@  
 E: (procurando digitaliza) P  
 P: (repete) P  
 (E. mostra uma palavra começada por P)  
 P: PALAVRA PORTUGUÊS COMEÇAR LETRA P  
 (E. mostra a mesma palavra anterior) P: (sinaliza) PROFESSOR@  
 E: (mostra outra palavra e sinaliza) PROCURAR  
 (E. mostra outra palavra) P: (sinaliza) IGUAL (apontando a última com a anterior)  
 PROFESSOR@  
 (P indica onde está a palavra “pião”)  
 E: P-I-A-O (00<sub>h</sub>.03<sub>m</sub>.30<sub>s</sub>)  
 [...]  
 (00<sub>h</sub>.03<sub>m</sub>.42<sub>s</sub>) (P. mostra um desenho de sorvete)  
 E: SORVETE  
 P: PROCURAR PALAVRA PORTUGUÊS <sub>1</sub>AJUDAR<sub>2</sub>  
 (P. encontra a palavra, mostra para E.) E: (sinaliza) SORVETE PALAVRA  
 PORTUGUÊS  
 [...]  
 (00<sub>h</sub>.04<sub>m</sub>.05<sub>s</sub>) (P. mostra o desenho de dente)  
 E: DENTE  
 E: ESQUECER DESCULPA  
 P: DENTE DOER EU PRECISAR MÉDIC@ IR  
 E: MÉDIC@ HOJE DEPOISinterrogativa  
 P: NÃO DEPOIS MEDO NÃO-GOSTAR

(E. reforça o que P. sinalizou, explicando que P. tem medo da broca do dentista usando o sinal de eletricidade, sendo interpretado como a broca usada pelo dentista) PARECER MORT@

P: PROCURAR PALAVRA PORTUGUÊS COMEÇAR LETRA D

E: COMPRID@ CURT@interrogativa

P: CURT@

(E. mostra uma palavra) P: (sinaliza) DIFÍCIL

(E. mostra outra palavra) P: (sinaliza) DAR

(P. indica a palavra “dente”) E: (sinaliza) CURT@

P: PALAVRA COMEÇAR LETRA D (00<sub>h</sub>.05<sub>m</sub>.50<sub>s</sub>)

[...]

E: CLAREAR PENSAMENTO

P: VOCÊ INTELIGENTE EU (gesto de negativo)

E: EU ENSINAR APRENDER ENSINAR

[...]

(00<sub>h</sub>.11<sub>m</sub>.20<sub>s</sub>) (P. mostra o desenho de “boca”, E. aponta para boca e P. enfatiza os lábios e a boca.)

E: B-O-C-A (e localiza a palavra)

E: PARECER (e mostra a língua)

P: PENSAR COMO ESCREVER PORTUGUÊS LÍNGUA

E: SABER NÃO

P: LÍNGUA (idioma) PALAVRA PORTUGUÊS IGUAL LÍNGUA-DE-SINAIS SIGNIFICAR DIFERENTE LÍNGUA (idioma) OU (e indica a língua) DIFERENTE PALAVRA PORTUGUÊS IGUAL SIGNIFICAR DIFERENTE

E: SIGNIFICAR EXEMPLO (pega o desenho de boca e mostra a palavra) SIGNIFICAR LÍNGUA (órgão, e mostra a palavra escrita) SIGNIFICAR ENTENDER CERT@

P: QUALinterrogativa LEMBRAR<sub>2</sub>EXPLICAR<sub>1</sub> AMIG@ SEU ESTADOS-UNIDOS LÍNGUA DIFERENTEinterrogativa

E: EXEMPLO ESTADOS-UNIDOS IGUAL DIFERENTE LÍNGUA

P: LÍNGUA PALAVRA PORTUGUÊS TAMBÉM (mostra a palavra escrita “língua”) LÍNGUA (idioma)

E: TAMBÉM

P: SIGNIFICAR DIFERENTE LÍNGUA (órgão) SIGNIFICAR DIFERENTE LÍNGUA (idioma)

E: EXEMPLO AMIG@ CHEGAR PASSEAR JUNT@ VOCÊ SENTIR FÁCILinterrogativa DIFÍCILinterrogativa LÍNGUA DIFÍCIL ENTENDERinterrogativa

P: LÍNGUA DIFERENTE

E: SENTIR DIFERENTE

E: SENTIR FÁCIL LÍNGUA DIFÍCIL DIFERENTE (00<sub>h</sub>.13<sub>m</sub>.20<sub>s</sub>)

[...]

(00<sub>h</sub>.13<sub>m</sub>.28<sub>s</sub>)

(P. mostra o desenho que tem a logomarca do banco do Brasil) E: (sinaliza) BRASIL

(P. olha com expressão de dúvida) E: (sinaliza) BANCO

E: BANCO IGUAL BRASIL

P QUAL OUTR@interrogativa

E: BRASIL

(P. indica o banco de sentar) E: (sinaliza) CADEIRA

P: QUALinterrogativa PALAVRA PORTUGUÊSinterrogativa  
*(E. encontra a palavra “banco”)*  
*(P. mostra o desenho de banco (cadeira) e E. procura a palavra)*  
P: LEMBRAR PALAVRA PORTUGUÊS *(e aponta para os dois desenhos banco financeiro e banco de sentar)*  
E: PALAVRA CADEIRA PALAVRA LÍNGUA-DE-SINAIS BANCO *(financeiro)*  
P: LÍNGUA-DE-SINAIS PALAVRA PORTUGUÊS IGUAL  
[...]  
(00<sub>h</sub>.14<sub>m</sub>.35<sub>s</sub>)  
*(P. apresenta o desenho de uma pá) E: (sinaliza) FÁCIL (e mostra uma palavra) P: (sinaliza) DAR*  
E: DESCULPAR  
E: *(continua procurando e digitaliza) T-A*  
P: NÃO  
E: PÁ  
E: *(em atitude de pensar faz) P-A (encontrando a palavra escrita em seguida).*  
[...]  
(00<sub>h</sub>.18<sub>m</sub>.45<sub>s</sub>)  
*(P. apresenta o desenho de caminhão)*  
E: CAMINHÃO  
P: PALAVRA PORTUGUÊS COMEÇAR LETRA C DEPOIS A  
*(E. procura e indica uma palavra que P. mostra que é “cara”)*  
P: LEMBRAR PALAVRA  
E: CAMINHÃO  
P: ÚLTIM@ TER Ã-O  
*(E. mostra uma palavra) P: (sinaliza) CALOR (porque é a palavra verão)*  
P: LEMBRAR COMEÇAR LETRA C-A  
E: DESCULPAR  
E: *(mostra outra palavra e ele mesmo sinaliza) NÃO (palavra avião)*  
*(P. mostra a palavra “caminhão”)*  
[...]  
(00<sub>h</sub>.20<sub>m</sub>.00<sub>s</sub>)  
*(P. apresenta o desenho de mamão)*  
E: MAMÃO  
P: PALAVRA PORTUGUÊS COMEÇAR LETRA M DEPOIS A  
P: PERTO CAMINHÃO  
*(E. encontra a palavra)*  
[...]  
(00<sub>h</sub>.30<sub>m</sub>.31<sub>s</sub>)  
*(P. pega o saco onde tem diversas sílabas e explica a E.) PEGAR SÍLABA QUAL PALAVRA PORTUGUÊS COMEÇAR OU SÍLABA FALAR SINAL PALAVRA PODER (indica os desenhos que estão sobre a mesa) AJUDAR EXEMPLO (mostra uma sílaba) SÍLABA PALAVRA PORTUGUÊS CAMINHÃO*  
E: DIFERENTE BO@ DIFERENTE ENTENDER APRENDER  
[...]  
(00<sub>h</sub>.34<sub>m</sub>.05<sub>s</sub>)

P: (oferece a M. para pegar uma sílaba e frente a essa) FÁCIL (e indica a sílaba que M. pegou) E: (imediatamente sinaliza) PROFESSOR@

P: VOCÊ ESCREVER

E: (vai sinalizando) P-R-O-F-I

P: E

(E. olhando para P. solicita as outras letras da palavra)

P: S-S-O-R OU PODER (e escreve “a” no final da palavra “professor” sinalizando a primeira palavra escrita e seu resultante com a letra “a” como mulher).

[...]

(00<sub>h</sub>.46<sub>m</sub>.50<sub>s</sub>)

E: (pega a sílaba “que” e sinaliza) O-QUEinterrogativa

P: QUAL PALAVRA OUTRAinterrogativa

E: Q-U-E-A-L (e sinaliza) QUALinterrogativa

P: PALAVRA OUTR@ PORTUGUÊS TER MUIT@

P: (escreve e depois sinaliza) O-QUE TAMBÉM OUTR@

P: QUERER

E: (digitaliza) Q-U-E-R-O

(P. escreve a palavra “queijo” e sinaliza) QUEIJO

E: (sinaliza) QUEIJO AMAREL@

(P escreve “queixo” e indica o queixo)

E: (mostra a palavra “queixo” e faz B, sinalizando) BEIJO

P: PARECER

E: PARECER

ATENDIMENTO Nº 29 (No vídeo aparece como 27)

DATA: 07/08/08

(Último encontro relacionado à pesquisa. P. solicita que E. escreva sobre o processo e sua aprendizagem).

(00<sub>h</sub>.03<sub>m</sub>.33<sub>s</sub>)

P: AGORA ÚLTIM@ TRABALHO HOJE ACABAR ENTENDERinterrogativa

E: ENTENDER LEMBRAR

P: VOCÊ LEMBRAR SEMANA PASSAD@ ESCREVER TEXTO TEXTO LEMBRARinterrogativa (mostra os bilhetes escritos na semana anterior)

E: LEMBRAR PASSAD@

E: PORQUE PASSADO GUARDAR PESSOA ESQUECER GUARDAR

P: AGORA TUDO QUERER VOCÊ ESCREVER O-QUEinterrogativa VOCÊ APRENDER APRENDER O-QUE AQUI BO@ RUIM GOSTAR DIFÍCIL FÁCIL O-QUEintrrogativa TUDO PORTUGUÊS APRENDER O-QUEinterrogativa ENTENDERinterrogativa

E: ENTENDER

P: HOJE SÓ ESCREVER PORQUE EU QUERER PRECISAR GUARDAR LEMBRAR DEPOIS FUTURO OLHAR EDVAN APRENDER TUD@ PORTUGUÊS BO@exclamativa

E: TUD@ APRENDER PORTUGUÊS LEGALexclamativa

P: LEGAL



(P. oferece papel e lápis a E.)

E: AQUI TUD@ EU APRENDER GOSTAR APRENDER NOMEinterrogativa

P: APRENDERinterrogativa

E: NOME

P: A-P-R-E-N-D-E-R

(E. copia o que é digitalizado por P. e enquanto escreve vai digitalizando todo o pretendido, bem como, confirma com P. através de digitalização também, palavras que quer escrever)

[...]

(00<sub>h</sub>.11<sub>m</sub>.30<sub>s</sub>) (Aproximadamente, eu explico, após a solicitação de E. sobre como escrever <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> explico que em LIBRAS <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub> ou <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> se entende a partir do próprio sinal, mas que em LP, é necessário mais palavras, dizendo quem ensina).

(00<sub>h</sub>.12<sub>m</sub>.13<sub>s</sub>)

P: E-N-S-I-N-A-R ME@ PRECISAR QUALinterrogativa QUAL PESSOA DESIRÉE <sub>1</sub>ENSINAR<sub>3</sub>interrogativa

P: DESIRÉE <sub>1</sub>ENSINAR<sub>3</sub> EL@interrogativa

E: DESIRÉE MAIS <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub>

P: EU <sub>1</sub>ENSINAR<sub>3</sub> EL@interrogativa

E: ENSINAR

P: AQUI NÃO

E: <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> DESIRÉE <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub>

P: <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub>

E: <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> DESIRÉE <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub>

P: PRECISAR AQUI (indicando o papel onde E. escrevia VOCÊ)

E: DESIRÉE MAIS <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> APRENDER GOSTAR APRENDER <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub>

P: QUAL PESSOA DESIRÉE <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub>interrogativa VOCÊinterrogativa

E: MAIS <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> PORQUE APRENDER

E: APRENDER <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> VOCÊ ESTUDAR TEXTO <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> APRENDER

P: ESCREVER

[...]

(00<sub>h</sub>.19<sub>m</sub>.23<sub>s</sub>)

(O levo a refletir sobre sua escrita no início do processo e atualmente. No princípio dos atendimentos E. se negava a escrever alegando não saber, ou ainda escrevia pouco e agora mesmo que tenha dificuldades, consegue enfrentá-las)

[...]

(00<sub>h</sub>.20<sub>m</sub>.57<sub>s</sub>)

P: AGORA <sub>1</sub>PERGUNTAR<sub>2</sub> O-QUE VOCÊ APRENDER O-QUEinterrogativa

E: APRENDER FÁCILexclamativa

E: PORQUE EXEMPLO PALAVRA PALAVRA TEXTO FÁCILexclamativa

PORTUGUÊS PALAVRA ERRAR PALAVRA APRENDER PALAVRA ENTENDER

EXEMPLO PROFESSOR@ NÃO DIFERENTE PALAVRA (movimento com as mãos indicando a possibilidade de mexer nas palavras – movimentos ritmados e em semi-círculos pequenos) ENTENDERinterrogativa

E: EXEMPLO SEMPRE LEMBRAR SEMPRE PORQUE PALAVRA EXEMPLO

TEXTO ESCREVER EXEMPLO ERRAR TREINAR DESENVOLVER BO@exclamativa

GOSTAR ENTENDERinterrogativa

P: ENTENDER

E: PRIMEIR@-VEZ EXEMPLO SEMPRE NÃO DESIRÉE <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> DIFERENTE PALAVRA (*sinal realizando com deslocamento à direita, indicando muitas palavras*) FALTAR PALAVRA (*sinal realizando com deslocamento à direita, indicando muitas palavras*) ENTENDERinterrogativa

P: AGORA O-QUE DIFÍCIL <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub> VOCÊinterrogativa

E: FÁCIL LER DESIRÉE ENTENDER LÍNGUA-DE-SINAIS ESCREVER (md)  
PALAVRA (me)

PORTUGUÊS LETRA PALAVRA ENTENDER FÁCILexclamativa DIFÍCIL NÃO

P: O-QUE GOSTAR MELHORinterrogativa

E: MELHOR AQUI GOSTAR

P: QUAL TRABALHAR AQUI MELHORinterrogativa

E: MELHOR AQUI GOSTAR

P: QUAL LEMBRAR MELHORinterrogativa

E: MELHOR LIVRO TEXTO MELHOR TRABALHAR MELHOR TRABALHAR LEGALexclamativa LEMBRARinterrogativa

P: LEMBRAR

(*P. mostra as atividades desenvolvidas durante processo de coleta de dados para que E. diga de qual gostou mais*)

E: LEMBRAR MELHOR DESENHO BO@

E: EXEMPLO CAMINHÃO COMBINAR PALAVRA (*lembrando da atividade em que as palavras tinham de ser combinadas em LP com outras com as quais rimavam*)

E: TUDO BO@exclamativa

P: QUAL DIFÍCIL MAISinterrogativa

E: MAIS FÁCIL TUDOexclamativa

P: TUDO FÁCIL LEGALinterrogativa

P: VOCÊ GOSTAR ESCREVER PORTUGUÊSinterrogativa

E: BO@ GOSTARExclamativa

P: IGUAL PASSAD@ ANO PASSAD@ JULHO PASSAD@ IGUALinterrogativa

P: LEMBRAR COMEÇAR AQUI PASSAD@ GOSTAR IGUAL ESCREVER PORTUGUÊSinterrogativa

E: LEMBRAR IGUAL PORTUGUÊS SEMPRE PORTUGUÊS IGUAL TEXTO

P: PENSAR ESCOLA VOCÊ PENSAR ESCOLA HOJE MELHOR FÁCIL MAISinterrogativa

E: MELHOR FÁCIL MAIS FÁCIL HOJE

P: ESCOLA PORQUEinterrogativa

E: PORQUE SEMPRE PORTUGUÊS IGUAL FÁCIL DIFERENTE IGUAL ENTENDERinterrogativa

[...]

E: PRIMEIR@ PROFESSOR@ ENSINAR NADA PORQUE MAS ESCREVER-QUADRO CALAD@ OBSERVAR QUAL EXEMPLO PROFESSOR@ AJUDAR COMO APRENDER SENTIR PRÓPRIO SURD@ COMO DIFÍCIL COMO INTÉRPRETE BO@ <sub>3</sub>AJUDAR<sub>1</sub> NÃO-PODER OLHAR CALAD@ EXEMPLO <sub>3</sub>ENSINAR<sub>1</sub> APRENDER ESCREVER PRECISAR <sub>3</sub>ENSINAR<sub>1</sub> NADA (00<sub>n</sub>.26<sub>m</sub>.59<sub>s</sub>) ALGUM PROFESSOR@ MAL ALGUM MAL PROFESSOR@ TER

P: PROFESSOR@ LÍNGUA-DE-SINAIS POUCA@interrogativa

E: NADAexclamativa SÓ ORALIZAR FALAR FALAR FALAR *(faz sinal que é possível compreender o movimento da boca dos professores, como se estivessem o tempo todo falando, mas sem sentido)*

P: ORALIZAR

E: SURD@ NÃO-SABER SURD@ NÃO-SABER NÃO-PODER SURD@ CHAMAR INTÉRPRETE AVISAR INTÉRPRETE PRECISAR

P: PRECISAR ESCREVER MENSAGEM COMPUTADOR ORKUT PODER ESCREVER QUALinterrogativa AMIG@ ORKUT TER ESCREVER PORTUGUÊS ORKUT MSNinterrogativa

E: MSN PALAVRA PALAVRA PORTUGUÊS PRÓPRI@ ME@ PALAVRA PALAVRA FÁCILexclamativa

P: FÁCIL BO@interrogativa

E: MSN NÃO-SABER TREINAR VER ENTENDER ORKUT TREINAR CASA ESCOLA DENTRO LER APRENDER MSN TECLAR MSN TECLAR BATE-PAPO FÁCIL MAIS-OU-MENOS PALAVRA TEXTO TOD@ PALAVRA TEXTO MAIS-OU-MENOS POUCA@

P: VOCÊ ESCREVER TEXTO PEQUEN@ *(bilhete)* MULHER^MAMÃE SE@interrogativa *(pego a folha onde trabalhamos com os bilhetes para exemplificar o que pergunto)* MULHER^MAMÃE SE@interrogativa

E: IGUAL MULHER^MAMÃE IGUAL PORTUGUÊS PORQUE TEXTO

P: MULHER^MAMÃE PORQUEinterrogativa ESCREVER SE@ NÃOinterrogativa

E: NADA MÍMICA SÓ

P: MÍMICA

E: SÓ MULHER^MAMÃE ESCREVER MÍMICA ENTENDER MÍMICA PORQUE EXEMPLO MULHER^MAMÃE HORA TCHAU IR-EMBORA HORA AS-VEZES HORA AS-VEZES

P: SOMENTEinterrogativa

P: VOCÊ PRECISAR AGORA COMEÇAR ESCREVER MULHER^MAMÃE LER EDVAN ESCREVER PORTUGUÊS BO@exclamativa PODER MULHER^MAMÃE TAMBÉM ESCREVER VOCÊ LER ENTENDER MELHORExclamativa

E: MELHOR ENTENDER EXEMPLO NÃO-TER-COMUNICAÇÃO CHAMAR ESCREVER ((00h.29m.13s) ENTENDER (me)

LER (md) HORA TER HORA LER ENTENDER

[...]

(00h.31m.35s)

P: AGRADECER VOCÊ IMPORTANTE ME@ LEMBRAR VOCÊ SEMPRE PORQUE VOCÊ INTELIGENTE SURD@ JOVEM HOMEM INTELIGENTE APRENDER TUDO RAPID@ LEGAL AGRADECER AGRADECER LEGAL EU APRENDER VOCÊ JUNTO 2ENSINAR1exclamativa

E: LÍNGUA-DE-SINAIS 1ENSINAR2

P: OBRIGAD@exclamativa

E: AGRADECER PORQUE DESENVOLVER VIDA BO@ INTERIORIZAR LEGAL TRANSFORMAR CABEÇA *(dêitico indicando a cabeça)* RECEBER-AJUDA *(entende-se pelo contexto – “braços à frente semi-flexionados com as mãos abertas palmas para cima com movimento de abrir e fechar as mãos juntas)*

[...]

# 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](#)