



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

TESE DE DOUTORADO

**OS GESTOS NA INTERAÇÃO DE CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS:
AS POSSIBILIDADES DE UM CONTEXTO BILÍNGUE**

WALÉRIA DE MELO FERREIRA

**João Pessoa
2010**

WALÉRIA DE MELO FERREIRA

**OS GESTOS NA INTERAÇÃO DE CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS:
AS POSSIBILIDADES DE UM CONTEXTO BILÍNGUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria.

**João Pessoa
2010**

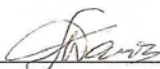
WALÉRIA DE MELO FERREIRA

**OS GESTOS NA INTERAÇÃO DE CRIANÇAS OUVINTES E
SURDAS: AS POSSIBILIDADES DE UM CONTEXTO BILÍNGUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba, requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Evangelina Maria Brito de Faria.

Aprovada em: 29 / 01 / 2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Evangelina Maria Brito de Faria
Presidente e Orientadora



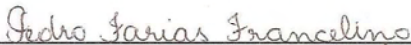
Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (UFAL)



Prof^ª. Dra. Wanilda M. Alves Cavalcante (UNICAP)



Prof^ª. Dr^ª. Marianne Carvalho B. Cavalcante (UFPB)



Prof. Dr. Pedro Farias Francelino (UFPB)

João Pessoa
2010

Respondemos aos gestos com extrema prontidão e, poderíamos dizer, de acordo com um código elaborado, secreto e não escrito, que ninguém conhece, mas todos compreendem.

E. Sapir

Mamãe e Papai,

Vocês me ensinaram valores essenciais na vida, como: coragem, humildade, honestidade, generosidade e companheirismo. Sempre terei em seus gestos o verdadeiro significado da palavra 'família'. Sem vocês, nada seria possível.

A vocês, por tudo, hoje e sempre!

As minhas filhas, Giovana e Giulia, por serem minha maior motivação para continuar lutando, trabalhando e estudando, para crescer cada vez mais. Por vocês, tudo sempre será possível!

Aos meus irmãos, Wagner e Webinho, e **as minhas irmãs**, Vevé e Waleska, cujos gestos atenuam a distância que nos separa, e nos mantém eternamente unidos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é, sobretudo, o resultado dos gestos de muitas pessoas que de alguma, ou de diversas formas, contribuíram para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

A Deus, que me faz sentir uma pessoa extremamente abençoada, pela sua presença protetora e poderosa em todos os momentos da minha vida.

- **Na família:**

- As minhas lindas filhas, Giovana e Giulia, que me ensinaram o que é o verdadeiro amor e que sempre vibraram comigo a cada nova conquista.
- Aos meus queridos pais, Paiva e Sílvia, pela presença constante e provedora em minha vida e pelo amor incondicional.
- As minhas irmãs, Vevé e Waleska, e aos meus irmãos, Wagner e Webinho, que sempre me apoiaram e torceram pelo meu sucesso.
- A Severino e Almaiza Leão, pai e mãe de coração, que sempre me ampararam e me incentivaram desde a minha chegada em Arapiraca.
- A minha madrinha Iracema, pelos curtos, mas imprescindíveis momentos de lazer, durante nossos jogos de 'buraco'.
- Aos meus primos e primas de coração, Paty, Rico, Paulinho, Fred, Neide e Vanessa, pelo carinho e atenção dedicados nos momentos de alegria e nos momentos de tristeza.

- **Na academia:**

- À Professora Dra. Evangelina Faria, por acreditar e apostar no nosso trabalho, me confiando e delegando responsabilidades, mesmo à distância, de forma a contribuir sobremaneira para a minha autonomia e crescimento acadêmico.
- Às Professoras, Dra. Marianne Cavalcante e Dra. Ana Aldrigue, pela leitura atenta e contribuições preciosas quando do meu exame de qualificação.

- À Professora Dra. Marianne Cavalcante, pelo carinho e pelas aulas maravilhosas, que suscitaram discussões riquíssimas e que despertaram meu interesse pela área de Aquisição de Linguagem.
- A todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFPB, responsáveis pela minha formação em Lingüística.
- A todos os funcionários do PROLING e do LAFE pela atenção e cordialidade dispensadas.
- À Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, que, desde outubro de 2005, tem me propiciado oportunidades reais de aprendizagem e crescimento profissional.
- À equipe gestora do Programa Especial para Graduação de Professores – PGP, Jane Cleide, Cléris, Cláudia e João, pela confiança, pelo incentivo e por compreender as minhas ausências.
- Às minhas colegas de trabalho no PGP, Edneide, Maira, Meire, Cristina, Sebastiana e Aline, por colaborarem com as minhas atribuições, agilizando meus trabalhos, para que sobrasse mais tempo para meus estudos.
- Aos meus alunos da UNEAL, pelo incentivo, pela confiança e reconhecimento do meu trabalho. Seus gestos diários me deixam, cada dia, mais convicta de que eu escolhi a melhor profissão.
- **Aos parceiros da escola campo de pesquisa:**
 - A Márcia e toda a sua equipe pedagógica, pelo apoio e cordialidade com que nos abriram as portas de sua escola e pelo interesse em contribuir para a nossa pesquisa.
 - A intérprete de Libras, Teônia, pelo empenho, paciência e dedicação ao árduo trabalho de transcrição dos dados filmados.
 - Às professoras, Gorete e Taciane, por possibilitarem o desenvolvimento de nossa pesquisa nas suas salas de aula.
 - Às crianças ouvintes e surdas que participaram desta pesquisa e aos seus familiares que permitiram seu envolvimento neste estudo.

- **Aos amigos:**
 - A Jean, eterno amigo-irmão, pelo apoio, pela amizade, pela lealdade, pela cumplicidade, desde a primeira vez que nos encontramos.
 - A Jailma, pelo carinho, pela amizade sincera, pelo apoio e pela parceria na vida pessoal e profissional.
 - A Wilma Pastor, amiga e parceira, pela leitura atenta das minhas análises e pelas discussões e contribuições preciosas para este trabalho.
 - A Rosângela, pela amizade, pelo carinho e pela parceria profissional.
 - Ao grupo de “Pathwork”: Eronaldo, Almaíza, Severino, Patrícia, Aninha, Nilda, Nildo e Camila, que têm me ajudado a superar crises existenciais e a amadurecer, através do autoconhecimento.

MUITO OBRIGADA POR TUDO!

RESUMO

Esta pesquisa é de natureza observacional, qualitativa, e envolve 08 (oito) crianças ouvintes e 03 (três) surdas, com idades entre 7;7 e 11;10, em situações de interação rotineiras na sala de aula do 3º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola inclusiva da rede particular, na cidade de Arapiraca, AL, buscando identificar as estratégias adotadas pelas crianças ouvintes para efetivação da comunicação entre elas e as crianças surdas. O *corpus* consiste, basicamente, de gravações em vídeo, totalizando 08 (oito) sessões de 30 (trinta) minutos cada, dentre as quais selecionamos 09 (nove) episódios para análise. Fundamentamos nossa investigação nos estudos sobre a cinésica, a proxêmica e a tacêsica, e em teorias, cuja abordagem linguística é interacionista, além de alguns estudos sobre o gesto na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e sobre a aquisição de língua de sinais. Defendemos a tese de que crianças têm a capacidade de se adaptarem linguisticamente aos seus interlocutores. Partimos da hipótese de que, na interação com crianças surdas, as crianças ouvintes produzem movimentos gestuais que lhes permitem, além de afirmar e negar, pedir, perguntar, descrever, narrar, explicar etc., desenvolver seus discursos gestuais através de retomadas, ao mesmo tempo em que estão desenvolvendo uma habilidade comunicativa em uma segunda língua – a língua de sinais – ao ponto de serem capazes de alternar entre a modalidade oral e a gestual, na tentativa de adaptar suas falas as das crianças surdas. Nossas análises confirmam nossa tese de que as crianças observadas têm a capacidade de se adaptarem linguisticamente aos seus interlocutores, e evidenciam que o percurso do gesto ao sinal se dá em um *continuum*, onde os gestos, socialmente apreendidos e compartilhados pelas crianças ouvintes e pelas crianças surdas, possibilitam a construção do sentido e, conseqüentemente, a concretização das interações entre elas.

Palavras-chave: Movimentos gestuais. Cinésica. Proxêmica. Tacêsica. Aquisição da Libras.

ABSTRACT

This research regards an observational, qualitative study, which involves 08 (eight) hearing children and 03 (three) deaf children, aged between 7;7 and 11;10, in spontaneous daily interactions within a 3rd year Elementary School classroom in an inclusive private school, in Arapiraca, Alagoas. Our main goal is to identify the strategies adopted by hearing children for effective communication between them and the deaf. The *corpus* consists basically of 08 (eight) video recordings, each including 08 (eight) 30 minute sessions, from which we selected 09 (nine) episodes for analysis. We based our research on Kinesics, Proxemics and Tacesics, as well as on some studies on gesture in the acquisition and development of oral language and in the acquisition of sign language, based on Interactional Linguistics. Our thesis is that children have the ability to adapt linguistically to their interlocutors and our main hypothesis is that when interacting with deaf children, hearing children produce gestural speech that allow them to confirm, deny, ask, describe, narrate, explain, etc. and they are developing a communicative competence in a second language – Brazilian Sign Language - to the point of being able to switch between the oral and sign language in an attempt to adapt their speech to the deaf children. Our analyses confirm our thesis that the children observed have the ability to adapt linguistically to their interlocutors, and show that sign language development occurs on a gesture-to-sign *continuum*, where the gestures socially learned and shared by both hearing and deaf children, enable the construction of meaning and, therefore, the achievement of communication between them.

Keywords: Gestural Movements. Kinesics. Proxemics. Tacesics. Second Acquisition of Brazilian Sign Language.

RÉSUMÉ

Cette recherche est de nature observationnelle et qualitative, et réunit 08 (huit) enfants entendants et 03 (trois) sourds, âgés de sept ans et sept mois à 11 ans et dix mois, dans des situations d'interaction quotidiennes en salle de classe de la deuxième année du cours élémentaire, dans une école inclusive privée de la ville de Arapiraca, dans l'État de Alagoas (AL). Notre principal objectif est d'identifier les stratégies utilisées par ces enfants entendants pour réaliser la communication entre eux et les enfants sourds. Le *corpus* de base est constitué d'enregistrements en vidéo totalisant 08 (huit) séances de 30 (trente) minutes chacune, parmi lesquelles nous avons choisi 09 (neuf) épisodes pour l'analyse. Nous avons basé notre recherche sur des études de kinésique, proxémique et haptique et sur des théories dont l'approche linguistique est interactionniste, en plus de quelques études sur le gestuel dans l'acquisition et le développement du langage oral et de la langue des signes. Notre thèse est de que les enfants ont la capacité de s'adapter linguistiquement à leur interlocuteur. Nous partons de l'hypothèse de que, dans l'interaction avec des enfants sourds, les enfants entendants réalisent des mouvements gestuels que leur permettent d'affirmer, nier, demander, décrire, raconter, expliquer, etc., en plus de développer leurs discours gestuels à travers des répétitions. En même temps ils développent une capacité communicative dans une seconde langue – la langue des signes – jusqu'à être capables d'alterner entre la modalité orale et la gestuelle, dans le but d'adapter leurs paroles et celles des enfants sourds. Nos analyses ont confirmé notre thèse de que les enfants observés ont la capacité de s'adapter linguistiquement à leur interlocuteur et démontrent que le parcours du geste au signe se construit en un *continuum*, où les gestes socialement appris et partagés par les enfants entendants et sourds rendent possible la construction du sens et, par conséquent, la concrétisation des interactions entre eux.

Mots-clés: Mouvements gestuels. Kinésique. Proxémique. Haptique. Acquisition de la Langue de Signe Brésilienne.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

| | | |
|-------------------|---------------------------------------------------|----|
| FIGURA 1 – | Exemplo do sinal para TELEFONE | 90 |
| FIGURA 2 – | Exemplo do sinal para BONITO | 91 |
| FIGURA 3 – | Exemplo do sinal para MULHER..... | 91 |
| FIGURA 4 – | Quadro do conjunto das configurações de mãos..... | 92 |
| FIGURA 5 – | Ponto de articulação sobre o corpo | |
| FIGURA 6 – | Ponto de articulação no espaço..... | |

QUADROS

| | | |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 – | <i>Continuum</i> de Kendon | 112 |
| QUADRO 2 – | Resumo dos <i>continua</i> de McNeill | 113 |
| QUADRO 3 – | Dos precursores gestuais às estruturas lingüísticas segundo Morford & Kegl (2000)..... | 122 |
| QUADRO 4 – | Resumo das tipologias gestuais | 124 |
| QUADRO 5 – | As divergências terminológicas relativas aos gestos lexicais definidos por Krauss, Chen e Gottesman (2001).. | 126 |
| QUADRO 6 – | Categorias gestuais em Mori (1994) | 127 |
| QUADRO 7 – | Crianças ouvintes participantes da pesquisa e suas respectivas idades..... | 159 |
| QUADRO 8 – | Crianças surdas participantes da pesquisa e suas respectivas idades e diagnósticos de surdez..... | 159 |
| QUADRO-RESUMO 1 – | Movimentos gestuais observados no <i>corpus</i> ... | 200 |
| QUADRO-RESUMO 2 – | A tacêsica, ou o uso do toque, no estabelecimento das trocas comunicativas, | |

| | | |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| | observados no <i>corpus</i> | 201 |
| QUADRO-RESUMO 3 – | A utilização de gestos dêiticos observados no <i>corpus</i> | 201 |
| QUADRO-RESUMO 4 – | A utilização de gestos representativos observados no <i>corpus</i> | 202 |
| QUADRO-RESUMO 5 – | A utilização de gestos demonstrativos observados no <i>corpus</i> | 203 |
| QUADRO-RESUMO 6 – | A utilização de enunciados em Libras observados no <i>corpus</i> | 204 |

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| 1 EDUCAÇÃO DE SURDOS: HISTÓRIA E AVANÇOS | 26 |
| 1.1 Breve história da educação de surdos..... | 26 |
| 1.1.1 As filosofias educacionais para surdos | 30 |
| 1.1.1.1 O Oralismo | 30 |
| 1.1.1.2 A Comunicação Total | 32 |
| 1.1.1.3 O Bilinguismo | 35 |
| 1.2 O Sociointeracionismo e os estudos sobre aquisição de linguagem e sobre surdez..... | 39 |
| 1.2.1 Contribuições teóricas para os estudos em aquisição de linguagem..... | 39 |
| 1.2.2 O desenvolvimento linguístico e cognitivo em Vygotsky | 44 |
| 1.2.3 Vygotsky e suas teses sobre a educação de surdos | 46 |
| 2 LINGUAGEM, SURDEZ E POLÍTICAS DE INCLUSÃO | 51 |
| 2.1 Os conceitos de Língua Materna, Primeira Língua e Segunda Língua no contexto da nossa pesquisa | 51 |
| 2.2 O conceito de bilinguismo | 54 |
| 2.3 A alternância de códigos | 58 |
| 2.4 A educação bilíngue dos surdos | 59 |
| 2.5 Teorias de aquisição de segunda língua | 62 |
| 2.6 História da educação de surdos e políticas de inclusão no Brasil | 68 |
| 2.6.1. A visão dos participantes de nossa pesquisa sobre a inclusão escolar de alunos surdos | 74 |
| 2.6.1.1 A voz da diretora da escola | 75 |
| 2.6.1.2 A voz das professoras | 78 |
| 2.6.1.3 A voz da intérprete | 81 |
| 2.6.1.4 A voz dos alunos ouvintes | 84 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.7 A língua de sinais | 87 |
| 2.7.1 O sinal: classificação e parâmetros | 90 |
| 2.7.2 A flexão dos sinais..... | 95 |
| 3 A CIÊNCIA DOS GESTOS EM FOCO | 98 |
| 3.1 Breve histórico dos primeiros estudos sobre o gesto | 98 |
| 3.1.1 A cinésica – definição de um campo de estudos | 101 |
| 3.1.2 A proxêmica e o estudo dos espaços nas interações | 105 |
| 3.2 Língua e gesto: reflexões sobre a natureza e a relação entre os fenômenos | 108 |
| 3.3 Do gesto ao sinal: o percurso de uma aquisição | 115 |
| 3.4 Por uma classificação tipológica do comportamento gestual | 123 |
| 3.5 Os estudos sobre o gesto na aquisição e desenvolvimento da linguagem | 129 |
| 3.5.1 O papel do gesto na construção e desenvolvimento da linguagem da criança surda | 137 |
| 3.5.2 Aquisição da linguagem em contextos bilíngues e a emergência da alternância de códigos | 140 |
| 4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DE INTERAÇÕES FACE A FACE | 146 |
| 4.1 A Teoria dos Movimentos Discursivos de Frédéric François..... | 148 |
| 4.2 A Análise da Conversação em Kerbrat-Orecchioni..... | 154 |
| 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS | 157 |
| 5.1 Delineamento da pesquisa..... | 157 |
| 5.2 O contexto da pesquisa | 158 |
| 5.3 Os sujeitos da pesquisa | 159 |
| 5.4 O <i>corpus</i> | 160 |
| 5.5 A transcrição dos dados | 161 |
| 5.6 Categorias de análise dos dados das crianças em interação | 163 |
| 5.6.1 Movimentos discursivos (orais) e movimentos gestuais..... | 163 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.6.2 Gestos | 164 |
| 5.6.3 Sinais | 165 |
| 5.6.4 Fala | 166 |
| 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 167 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 205 |
| REFERÊNCIAS | 210 |
| APÊNDICES | 220 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 220 |
| ANEXOS | 222 |
| ANEXO A – Certidão de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa .. | 222 |
| ANEXO B – Transcrição dos recortes videogravados | 223 |

INTRODUÇÃO

Na análise dos movimentos discursivos de crianças em fase de aquisição, constatamos a relevância do papel que a linguagem não-verbal desempenha nas trocas conversacionais da pré-escola. Percebemos, *in loco*, que na época em que a criança já sabe andar, ou seja, por volta de 01 ano de idade, ela possui um rico repertório de gestos, através dos quais consegue se engajar em vários tipos de interação.

Sabemos que o interesse pelo estudo da comunicação humana é bastante antigo, talvez tão antigo quanto o próprio homem, mas as investigações científicas da comunicação começaram mais recentemente, na metade do século XX, quando estudiosos passaram a se preocupar em estudar e descrever a comunicação humana de forma sistemática. Há mais de cem anos, pesquisadores têm se preocupado em analisar a relação entre linguagem e movimento corporal e os indivíduos que os expressam.

Em 1978, a publicação do livro de Lock, *Action, Gesture and Symbol*, refletia o estado da arte nas pesquisas sobre aquisição de linguagem, com ênfase no período de transição entre a linguagem pré-verbal e a verbal. Desde então, houve um aumento considerável dos estudos envolvendo a aquisição de linguagem em crianças ouvintes. Paralelamente, a aceitação da língua de sinais como um sistema linguístico, despertou o interesse de alguns estudiosos na aquisição e desenvolvimentos da língua de sinais.

Nas últimas décadas, surgiram vários trabalhos abordando, por exemplo, a comunicação gestual; o gesto simbólico; a aquisição da língua oral pela criança surda ou ouvinte; e a aquisição de línguas de sinais. De um modo geral, esses trabalhos adotaram terminologias diferentes, perspectivas teóricas distintas, e avaliaram diferentes populações. Dentre esses estudos, destacamos: Lock, 1978; Volterra, 1987; Volterra & Erting, 1994; Capirci ET al., 1998; Caselli, 1983, 1994; Acredolo & Goodwyn, 1994; Griffith, 1994; Goldin-Meadow, 2003; Iverson & Goldin-Meadow, 1998; e McNeill, 1992; 2000.

Ao dissertar sobre a integração entre gesto e fala, McNeill (1998, p. 11) faz a seguinte pergunta: o que a linguagem enriquecida pela imagem pode nos

revelar sobre a relação entre linguagem e pensamento? E apresenta o gesto como o “irmão da linguagem há muito negligenciado, que cerca a fala com uma rede de imagens”¹ (Tradução nossa). E acrescenta que os gestos fazem parte da língua tanto quanto os outros elementos tradicionalmente considerados como tal, ou seja, as palavras, as frases e as sentenças.

Butcher & Goldin-Meadow (2000) desenvolveram uma pesquisa longitudinal envolvendo seis crianças, através da qual confirmaram a hipótese de que o gesto comunicativo simbólico e a fala formam um sistema integrado nos estágios iniciais de desenvolvimento da linguagem, ou seja, no período de vocalização de uma palavra. As autoras sugerem que no período em que as crianças são limitadas em relação ao que elas sabem falar, elas se utilizam de outra via de expressão, ou seja, elas gesticulam.

Seguindo o rastro desses cientistas da linguagem, descobrimos, evidentemente, muitos dados interessantes que nos ajudam a compreender mais sobre o fenômeno linguístico. Contudo, muitas de nossas curiosidades sobre a linguagem humana e, especialmente, nossa sede de desvendar o potencial comunicativo da criança continuam à espreita de soluções, principalmente, quando nos deparamos com crianças ouvintes e surdas em interação.

Apesar dos muitos trabalhos desenvolvidos em contextos bilíngues, em que língua oral e língua de sinais coexistem, a maioria deles enfoca o contraste entre a aquisição de língua de sinais pela criança surda e a aquisição da língua oral pela criança ouvinte. O número de trabalhos que descreve o desenvolvimento da linguagem bimodal ou bilíngue em tais contextos é muito limitado. Além disso, quando esses estudos enfocam o desenvolvimento da alternância de códigos, restringem-se ao contexto familiar.

Os estudos interacionistas ou sociointeracionistas, surgidos a partir da metade da década de 70, tinham em comum a ênfase atribuída à interação social, mais especificamente, a interação da criança com o adulto ou membro mais experiente da espécie. Nessa nova perspectiva, os psicolinguistas foram influenciados, principalmente, por autores como: Piaget (1970; 1971) cujos trabalhos enfatizam a relação da criança com o meio, no sentido de que a criança reconstrói suas ações e ideias, quando se relaciona com novas experiências

¹ “Gesture – the long-neglected sister of language – surrounds speech with a web of images”.

ambientais e que compreende o conhecimento como resultado da ação do sujeito sobre o meio e sobre os objetos; Vygotsky (1979), para quem o homem se constitui na e pela linguagem, através das interações as quais está exposto e, portanto, elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro; e Bruner (1975), cujos estudos evidenciaram correlações positivas entre a quantidade de tempo e atenção conjunta entre díades mãe-bebê e o subsequente desenvolvimento do vocabulário da criança; por Searle (1969)² que, na área da pragmática, desenvolveu a Teoria dos Atos de Fala, entre outros.

Mondada (2001) atribui o surgimento das pesquisas interacionistas a um esforço pluridisciplinar que visava compreender e explicitar a relação entre as formas linguísticas e o uso da linguagem, bem como as relações entre indivíduo e sociedade. Podemos, pois, dizer que o interacionismo nos estudos linguísticos representa um grande avanço, principalmente quando advoga que língua não é só signo, mas também e, principalmente, uma ação humana, um processo cooperativo entre dois ou mais falantes. Neste trabalho, tomaremos a abordagem sociointeracionista ou perspectiva interacionista como uma vertente dos estudos sobre aquisição que toma a interação social como ponto de partida para a análise linguística/linguagem.

Foi nesta perspectiva que François (1996) desenvolveu sua Teoria dos Movimentos Discursivos, na qual descreve o modo de inserção da criança na linguagem, ou seja, a forma como ela retoma ou modifica o discurso do outro, conserva ou rompe a unidade temática do diálogo, assume gêneros, papéis e lugares discursivos diferentes. Para ele, aprender a falar é engajar-se num jogo, em que se pode saltar, instantaneamente, da “ficção” para o “mundo real” ou vice-versa, pois é assim que a criança estrutura a semântica do seu discurso.

Voltando nossa atenção para a questão da surdez, lembramos que, no Brasil, uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão/integração é a inserção do aluno surdo no ensino regular, garantida pela LDB (Lei 9394/1996) que prevê serviços de apoio especializado, e professores especializados ou capacitados para atenderem aos sujeitos com necessidades especiais, prioritariamente na rede regular de ensino. E, ainda, respaldada, pela Lei nº

² Aqui nos referimos à obra *Speech acts*, na qual esse autor desenvolveu a Teoria dos Atos de Fala, a partir do trabalho pioneiro de J. L. Austin (1965).

10.436, 24 de abril de 2002, que reconhece a língua de sinais brasileira, como meio legal de comunicação e expressão, e como um sistema linguístico com estrutura gramatical própria e completa e, mais recentemente, pelo Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei 10.436/02, citada anteriormente, e o artigo 18 da Lei 10.098/94, que dispõe sobre acessibilidade, e que orienta ações para o atendimento à pessoa surda.

Contudo, o sistema educacional oficial não garante ambientes, equipamentos, materiais e recursos humanos necessários a adequada efetivação dessa inclusão. Decorre daí que a maioria dos surdos, no Brasil, acaba inserida em escolas regulares, em classes de ouvintes. Muitas são as consequências advindas dessa inadequação do sistema educacional em relação à comunidade surda, o que não é foco do nosso trabalho e que, portanto, não nos propomos a aprofundar. O fato é que esta situação acarretou mudanças visíveis no cenário da escola, mais particularmente, no cenário da sala de aula em que a(s) criança(s) surda(s) está/estão inserida(s), interagindo, de alguma forma, com as crianças ouvintes.

Este novo cenário é o *locus* de realização de múltiplas formas de linguagem (fala, vocalizações, gestos, sinais, movimentos corporais, expressões faciais) que de alguma, ou de diversas formas, afetam o comportamento comunicativo das crianças ouvintes. Encontramos, pois, nesse contexto um campo fértil para o estudo do desenvolvimento da linguagem, numa perspectiva, até então, inexplorada. Ou seja, observar crianças ouvintes e crianças surdas em interação é, também, espreitar a sua capacidade de expressão, de comunicação e de superação. É tentar compreender como a criança ouvinte, inserida em um contexto bilíngue, onde coexistem língua portuguesa oral e língua de sinais, se arrisca 'nos sinais' sem medo de cometer erros, alterna entre a modalidade oral e a gestual, enfim, se lança no diálogo com a criança surda, negociando os sentidos de suas falas, em nome da interação com os seus pares.

Considerando a complexidade do tema em questão, o qual abarca um leque de possíveis fenômenos a serem observados, e, ainda, admitindo o caráter social, dinâmico, multifacetado e constitutivo da linguagem, delimitamos o foco da nossa pesquisa. Na tentativa de responder a algumas perguntas instigantes, que nos motivam para o aprofundamento da investigação científica da linguagem,

apresentamos, a seguir, nossos objetivos. Nosso principal objetivo é identificar as estratégias adotadas pelas crianças ouvintes para a efetivação do diálogo com as crianças surdas. Outros objetivos a serem atingidos são: a) identificar o papel dos gestos nas interações entre crianças ouvintes e surdas; b) identificar o papel dos gestos na aquisição da Libras pela criança ouvinte; c) investigar se as produções das crianças ouvintes, em interação com as crianças surdas, evidenciam algum tipo de adaptação ao ouvinte, ou seja, uma mudança de modalidade ou uma alternância de código; d) explicitar a importância das interações em destaque, para a constituição dos sujeitos da pesquisa, enquanto sujeitos de linguagem.

Para tentar alcançar estes objetivos, nos propomos a observar e descrever os aspectos contextuais e tipológicos dos gestos utilizados pelas crianças e o percurso do gesto ao sinal, na aquisição da Libras (língua brasileira de sinais), com foco na criança ouvinte. Fundamentaremos nossas análises nos estudos sobre a cinésica, a proxêmica, a tacêsica, em teorias de aquisição de segunda língua, bem como na Teoria dos Movimentos Discursivos proposta por François (1996), e na análise do sistema de turnos de fala, assim como proposta por Kerbrat-Orecchioni (2006).

Assim, com base em teorias, cuja abordagem linguística é interacionista, e em alguns construtos teóricos sobre o gesto na aquisição e desenvolvimento da linguagem e sobre a aquisição de língua de sinais, nos propomos a investigar o desenvolvimento da linguagem gestual na interação entre crianças ouvintes e crianças surdas, no contexto de uma escola inclusiva, aqui percebido como um contexto bilíngue. Defendemos a tese de que crianças têm a capacidade de se adaptar linguisticamente ao seu interlocutor. Partimos da hipótese de que, na interação com crianças surdas, as crianças ouvintes produzem enunciados gestuais que lhes permitem, além de afirmar e negar, pedir, perguntar, descrever, narrar, explicar etc.; desenvolver seus discursos gestuais através de retomadas, repetições e irrupções; e estão desenvolvendo uma habilidade comunicativa em uma segunda língua – a língua de sinais – ao ponto de serem capazes de alternar entre o código verbal e o gestual na tentativa de adaptar suas falas as das crianças surdas.

Esta tese divide-se em seis capítulos. No primeiro capítulo, subdividido em dois tópicos, resgatamos, brevemente, a história da educação dos surdos, com

base em: Sacks (1990), Reis (1992), Quadros (1997b), Souza (1998), Moura (2000) e Goldfeld (2002), no intuito de conhecer essa trajetória e compreender a política educacional atual voltada para essa comunidade. Em seguida, apresentamos as contribuições da Psicolinguística para os estudos em aquisição da linguagem, apontando o que significa adotar uma visão sociointeracionista nesta área de estudos. Destacamos, neste item, as contribuições de Vygotsky (1979; 1991; 1997; 2001) sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo e sobre a educação de surdos.

No segundo capítulo, trazemos conceitos-chave para os estudos sobre aquisição de línguas, tais como: língua materna (LM), primeira língua (L1) e segunda língua (L2), bilinguismo e alternância de códigos, e apresentamos algumas teorias de aquisição de L2. Acrescentamos uma breve descrição do atual cenário político de inclusão do aluno surdo no Brasil, destacando a legislação em vigor. Apresentamos, também, os resultados de entrevistas abertas realizadas com alguns dos participantes de nossa pesquisa, diretamente envolvidos com as crianças surdas (diretora, professoras, intérprete de Libras e alunos ouvintes), com o objetivo de compreender suas concepções acerca do processo de inclusão de surdos na escola regular. Em seguida, mostramos algumas das principais características da língua brasileira de sinais (Libras), com o intuito de prover, pelo menos de forma elementar, uma compreensão sobre o seu funcionamento.

O terceiro capítulo enfoca, inicialmente, a origem e a evolução da ciência dos gestos, a Cinésica, e da ciência que se dedica ao estudo das distâncias nas interações humanas, a Proxêmica. A seguir, mencionamos a reorientação da linguística que fez ressurgir o interesse pelos gestos na aquisição e desenvolvimento da linguagem, destacando os trabalhos de McNeill (1992; 2000) e Kendon (2000; 2004), que se dedicaram ao desenvolvimento de uma tipologia da linguagem gestual. No tópico seguinte, apresentamos algumas discussões sobre a relação entre gesto e sinal, para, no item 3.4 apresentarmos um quadro-resumo com a classificação tipológica do comportamento gestual adotada pelos autores mais estudados nesta área. Dedicamos o tópico seguinte a exposição de algumas pesquisas empíricas recentes que envolvem o estudo sobre o gesto na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Finalmente, nos dois itens que se

seguem, nosso enfoque passa a ser no papel do gesto na construção e desenvolvimento da linguagem pela criança surda e nas pesquisas sobre o bilinguismo, língua de sinais-língua oral, e o fenômeno da alternância de códigos.

O quarto capítulo apresenta, no primeiro tópico, a Teoria dos Movimentos Discursivos de François (1984; 1996) através da qual o autor faz análise de conversações infantis, atentando para as formas de encadeamento das enunciações dos interlocutores, bem como para a alternância dos lugares discursivos, dos gêneros e dos mundos, ou seja, considerando a língua/linguagem na sua dinamicidade, imprevisibilidade e no seu contexto de ocorrência. O segundo tópico traz as contribuições teóricas de Kerbrat-Orecchioni (2006) sobre a organização estrutural das conversações e sobre o sistema de turnos de fala, além das teorizações de Steinberg (1988) que ao categorizar os elementos não-verbais utilizados nas trocas comunicativas, apresenta a tacêsica como o estudo do toque e das características que o envolvem.

No quinto capítulo, apresentamos o método, o contexto da pesquisa e a caracterização dos sujeitos investigados relativamente à idade e, no caso das crianças surdas, relativamente ao diagnóstico de surdez. Por fim, estabelecemos os critérios para a transcrição dos dados e indicamos as categorias a serem utilizadas na análise dos mesmos.

O sexto e último capítulo traz a análise das interações entre crianças ouvintes e surdas no contexto da sala de aula de uma escola regular. Buscamos descrever os diálogos gestuais por elas utilizados, bem como analisar as várias formas que os gestos assumem para garantir a essas crianças a possibilidade de se compreenderem e participarem de interações dialógicas.

Acreditamos que a nossa pesquisa representa uma contribuição relevante para os estudos da linguagem, na medida em que aborda um tema ainda muito pouco explorado – a interação entre crianças ouvintes e surdas no contexto escolar. Especialmente, em um momento em que o tema da inclusão ganha destaque, criando um novo cenário linguístico dentro da escola regular de ensino, a observação dessas crianças em interação pode nos revelar muito sobre a sua capacidade comunicativa, bem como de superação das diferenças linguísticas.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE SURDOS: HISTÓRIA E AVANÇOS

1.1 Breve história da educação de Surdos

Enfocar as interações entre crianças ouvintes e surdas no contexto escolar requer que resgatemos, pelo menos brevemente, a História da Educação dos Surdos³, com ênfase nas filosofias educacionais para surdos, e, principalmente, que apresentemos a evolução das ideias em relação à educação dessa comunidade no Brasil, bem como a estruturação do ensino destes no nosso país, com a finalidade de contextualizar as práticas educacionais em vigor atualmente.

O estudo dessa história, através de Sacks (1990), Reis (1992), Quadros (1997b), Souza (1998), Moura (2000) e Goldfeld (2002), nos revela que, na Antiguidade, os surdos eram concebidos como indivíduos primitivos, dignos de piedade e compaixão, pois acreditava-se que tanto poderiam ter sido castigados pelos deuses, como poderiam ser pessoas enfeitiçadas. Dessa forma, a vida do surdo em sociedade, ao longo dos tempos, foi marcada, predominantemente, por aspectos negativos. Vivendo à margem da sociedade, os surdos experimentaram, até meados do século XV, a quase absoluta exclusão social: viviam sozinhos, abandonados na miséria e considerados pela lei e pela sociedade como imbecis. A eles, foi negado o direito à educação e foram impostos os ditames sociais da cultura dos ouvintes.

A partir do século XVI, na Renascença, encontram-se relatos do surgimento dos primeiros educadores de surdos, que criaram diferentes metodologias para ensinar seus alunos. Seus métodos ora se baseavam exclusivamente na língua oral do seu país (inglês, francês etc), ora em pesquisas que defendiam a língua natural⁴ dos surdos, a língua de sinais, como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Outros, ainda, se empenharam na

³ Apresentaremos essa História, de forma abreviada, a partir do que julgamos ser essencial para os objetivos deste trabalho. Portanto, para um maior aprofundamento do tema, incluindo a apreciação da evolução das polêmicas não resolvidas na Educação dos Surdos, sugerimos a recorrência aos autores citados nas referências bibliográficas.

⁴ Mais adiante, apresentaremos a definição de língua natural, língua materna ou L1 e segunda língua.

criação de códigos visuais, não configurados como língua, com o objetivo de facilitar a comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos.

Atribui-se a Ponce de Leon, monge beneditino espanhol (1510-84), a invenção do primeiro alfabeto manual (representação de cada uma das letras do alfabeto através de configuração de mão), recurso bastante utilizado pelos professores da época, para o ensino da fala e da escrita. Em 1620, surge o primeiro livro sobre a educação de surdos, “Redución de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, escrito por Juan Pablo Boneté, que refletia a preocupação da nobreza com a educação dos surdos nobres que precisavam abandonar a condição de “surdos-mudos”⁵ ou de “retardados”, para que não fossem privados dos direitos legais, por exemplo, de herdar os bens materiais de suas famílias, como normalmente acontecia. A partir de então, são desenvolvidos métodos que associam as palavras aos alfabetos manuais, criados pelos professores, no ensino da língua oral e da escrita. Esses métodos vão dar origem a duas correntes da educação de surdos: o “oralismo” e o “gestualismo”, cuja dicotomia se torna mais evidente durante o Iluminismo, quando se opõem o Abade L’Epée (1712-1789), na França, representante do método gestual, e Heinicke (1723-1790), na Alemanha, defensor do método oralista.

L’Epée foi o primeiro professor a utilizar a língua de sinais, que aprendeu com os surdos que vagavam pelas ruas de Paris. Ele criou um sistema, que denominou de “sinais metódicos”, no qual associava a língua de sinais usada pelos surdos, com outros sinais que tornavam sua estrutura mais próxima da língua francesa, com o objetivo de educar o surdo, ensinando-o a ler, escrever e transmitir a cultura (SACKS, 1990). O método de L’Epée, publicado em 1776, teve grande sucesso e alcançou resultados surpreendentes na história da educação dos surdos. Em 1755, L’Epée funda a primeira escola de surdos, transformando sua casa em escola pública, através da qual formou diversos professores surdos para lecionar na França e em outros países da Europa. Em 1790, um ano após a sua morte, sua escola se transforma no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, e passou a ser dirigida pelo Abade Sicard que,

⁵ Segundo Sacks (1989), a expressão “deaf and dumb”, usada para designar surdo-mudo, reflete a associação da surdez à incapacidade, pois “dumb” em inglês, também significa pessoa estúpida, idiota.

juntamente com a atuação de alguns de seus seguidores, garantiram a continuidade de seu método até o triunfo do Oralismo, no final do século XIX.

Para Sacks (1990), o século XVIII representa a época áurea na história dos surdos, pois, nesse período, houve o aumento da criação de escolas para surdos, a valorização da língua de sinais, a emancipação social dos surdos que, graças à aprendizagem mediada pela língua de sinais, passaram a dominar vários assuntos e assumir profissões, antes exclusivas de ouvintes. Surgem, por exemplo, escritores surdos, engenheiros surdos e filósofos surdos.

Heinicke, fundador da primeira escola de cunho oralista, desenvolveu uma metodologia que ficou conhecida como o “método alemão”. Este pedagogo acreditava que o desenvolvimento do pensamento somente poderia ocorrer via língua oral, que a língua escrita tinha uma importância secundária e a língua de sinais era um retrocesso. Suas ideias têm adeptos e defensores até hoje.

Resgatando a história da educação de surdos, dois grandes eventos surgem como palco de debates acalorados que repercutiram, diretamente, nas práticas pedagógicas desenvolvidas, nessa área, nos anos subsequentes. Trata-se, primeiramente, do I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, realizado em Paris, em 1878, no qual, apesar do fato de que alguns grupos defenderam a ideia de que falar era melhor do que utilizar a língua de sinais, chegou-se ao consenso de que o uso dos sinais era muito importante para a comunicação da criança surda. Além do que, o Congresso possibilitou, aos surdos, a conquista do direito de assinar documentos, direito que lhes era negado anteriormente.

Em segundo, apresenta-se o II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, realizado em Milão, em 1880. Tal evento foi considerado um marco histórico, principalmente devido ao caráter coercitivo das teses oralistas defendidas, quase que por unanimidade, durante o mesmo, e que culminaram em resoluções que foram determinantes em todo o mundo, particularmente na Europa e na América Latina. Tais resoluções impunham o uso exclusivo e absoluto do Método Oral e a proibição do uso da língua de sinais, sob o argumento de que desestimulariam o surdo a aprender a língua oral, considerada mais importante do ponto de vista social.

Comenta-se que, durante tal Congresso, a única oposição claramente manifestada ao Oralismo foi apresentada por Gallaudet (1787-1851) que compunha a comissão norte-americana, e que relata os sucessos obtidos por seus alunos, através dos trabalhos por ele desenvolvidos com base no Método de L'Épée. Gallaudet, juntamente com o professor surdo francês, Laurent Cler, é o principal responsável pela importação da metodologia de L'Épée para os Estados Unidos e, em 1817, funda a primeira escola pública para surdos naquele país – o Asilo Americano para Surdos. Em 1864, foi fundada a primeira e única universidade para surdos no mundo, em Washington, que recebeu o seu nome: Universidade de Gallaudet. Assim, no século XIX, os Estados Unidos se destacam na educação de surdos, através da utilização da Língua de Sinais Americana (ASL), influenciada pela Língua de Sinais Francesa, trazida por Laurent Cler.

As consequências do Congresso de Milão foram bastante maléficas para as comunidades surdas em todo o mundo, responsável pela interrupção, por mais de um século, do uso da língua de sinais, na educação. A imposição da modalidade oral às comunidades surdas, impeliu a língua de sinais à clandestinidade. Em consequência, desaparecem os professores surdos – que intermediavam o ensino e aprendizagem da cultura e de informações -, as línguas de sinais são marginalizadas e as comunidades surdas forçadas ao isolamento. Por quase um século, o método oralista dominou o cenário de educação de surdos, e as práticas educacionais, a ele vinculadas, foram amplamente desenvolvidas e difundidas.

Somente na segunda metade do século XX, um movimento de luta em prol dos direitos das minorias, estimula a reação de emancipação liderada por teóricos e educadores que reivindicam o reconhecimento da Língua de Sinais. Nesse período, destacam-se as pesquisas de Stokoe (1978) que, ao estudar a ASL, relaciona sua estrutura àquela das línguas orais, demonstrando haver semelhança entre elas. Dentre as suas proposições, destacamos sua decomposição do sinal em três parâmetros básicos, que apresentam os traços distintivos dos mesmos, a saber: o *lugar*, no espaço, onde as mãos se movem (ou o ponto de articulação); a *configuração* da(s) mão(s) ao produzir o sinal; e o *movimento* da(s) mão(s) ao realizar o sinal.

Baseado na publicação de Stokoe (1978) do artigo *“Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American Deaf”*⁶, surgem várias pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicabilidade e importância na vida e na educação do surdo. Paralelamente ao descontentamento com o Oralismo, que não conseguia desenvolver, na maioria dos surdos, uma fala socialmente satisfatória (o desenvolvimento da linguagem pelos surdos se mostrava parcial e tardio em comparação à aquisição de fala pelos ouvintes), essas pesquisas resultaram em novas propostas de trabalho pedagógico-educacionais com os surdos. Nos anos 70, o método utilizado por Dorothy Schiffler, professora e mãe de surdo, no qual combinava a língua de sinais com a língua oral, leitura labial, prática auditiva e alfabeto manual, e que deu origem a chamada Filosofia da Comunicação Total.

Concomitante ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram sendo desenvolvidos e, em sintonia com os movimentos dos anos 60 e 70, em favor das minorias, a comunidade surda se organiza para reivindicar seus direitos linguísticos e culturais. Em países como a Suécia e a Inglaterra, admite-se que a língua de sinais deve ser utilizada independentemente da língua oral. Assim, foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue.

Tentaremos apresentar, a seguir, uma descrição resumida das três filosofias educacionais voltadas para a educação dos surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo.

1.1.1 As filosofias educacionais para surdos

1.1.1.1 O Oralismo

O Oralismo tem como objetivo ensinar ao surdo a língua oral do seu país (no caso do Brasil, a língua portuguesa), por meio de treinamento auditivo, exercícios fono-articulatórios e leitura orofacial, valendo-se da utilização de procedimentos terapêuticos, tecnológicos e metodologias de oralização, como:

⁶ “Estrutura da língua de sinais: um esboço do sistema de comunicação visual dos Surdos Americanos”.

audiofonatória, aural, acupédico etc. Esta filosofia percebe a surdez como uma deficiência que precisa ser, mediante a estimulação auditiva, tratada ou suprida, com a finalidade de aproximar a pessoa surda de um suposto padrão ouvinte de normalidade. Além disso, busca integrar a criança surda à cultura dos ouvintes, através de um processo de aculturação.

No Brasil, a principal representante do Oralismo é Lenzi (1995) a qual afirma que o surdo precisa receber a linguagem de maneira natural, da mesma forma que a criança ouvinte. Com base na teoria inatista, a autora defende a estimulação auditiva do surdo e o uso de recursos tecnológicos que possibilitem ao surdo discriminar os sons que ouve, chegando à compreensão da fala dos outros e, finalmente, oralizando.

Corroboramos com Goldfeld (2002), quando ela afirma que “ensinar” a língua oral para o surdo será sempre um processo artificial, pois, ao contrário da criança ouvinte, a criança surda não dispõe do sensor indispensável à aquisição natural da língua oral, ou seja, a audição. Outrossim, a aquisição de linguagem não pode ser reduzida a uma questão técnica, determinada, tão somente, pela capacidade do sujeito de discriminar sons, identificar formas linguísticas, sem consideração ao contexto em que esses elementos ocorrem.

Como comenta Souza (1998), a visão tradicional da surdez como deficiência revela-se nessa Filosofia, na qual o surdo é visto apenas como um doente que necessita de tratamentos. E mesmo quando submetidos à tratamentos árduos e sistemáticos, como: treinamento auditivo, prática de leitura labial e estimulação dos órgãos fonoarticulatórios etc., muitos surdos não conseguem desenvolver essas técnicas e, os que conseguem podem levar muito tempo antes de serem capazes de captar, do mundo ouvinte, o conhecimento escolar fundamental para seu progresso educacional e humano.

Além disso, a visão de língua/linguagem adotada por esta filosofia é muito limitada, na medida em que desconsidera a interação verbal e o contexto, desconsidera o valor da linguagem no desenvolvimento cognitivo e emocional e, conseqüentemente, não reconhece a função cognitiva da linguagem. Para esta filosofia, língua é um conjunto de regras abstratas e a fala um fenômeno individual. Dessa forma, os adeptos desta filosofia acreditam que a criança surda exposta sistematicamente às estruturas frasais de uma língua, será capaz de

inferir suas regras gramaticais. Ou seja, desconsiderando que “na prática viva da língua, 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” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95). Mais que isto, desconsideram o fato de que a aquisição da língua oral é lenta e tardia, na maioria das vezes, o que leva o sujeito surdo a sofrer sérias consequências sociais. Em suma, acreditamos que negar à pessoa surda o direito à educação na sua língua natural, é negar-lhe o direito à socialização, à apropriação do conhecimento de mundo, às oportunidades profissionais, enfim, ao pleno exercício da cidadania, que só se dá por meio de uma língua/linguagem.

Opondo-se a essas ideias, manifestam-se os representantes dos métodos gestuais⁷ que, a partir da aceitação de que os surdos não ouvem, admitem que a língua de sinais é a língua que permite que os surdos se constituam enquanto sujeitos e interajam de forma espontânea e natural no seu meio social. Os métodos gestuais e mistos consideram o uso de diferentes linguagens: a fala, a escrita, gestos e língua de sinais. Seus adeptos dividem-se em duas linhas: comunicação total e bilinguismo.

1.1.1.2 A Filosofia da Comunicação Total

A filosofia da Comunicação Total interessa-se pelos processos comunicativos e interacionais entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Desta forma, o foco principal deixa de ser o ensino e aprendizagem da língua oral, objetivado pelo Oralismo, passando a ser a comunicação real do surdo com seus familiares, professores e coetâneos, facilitada pela utilização de recursos espaço-viso-manuais, como: sinais, leitura orofacial, uso de aparelhos de amplificação sonora e alfabeto digital. Dentre os princípios orientadores desta filosofia, destacamos: 1) as pessoas surdas, assim como as ouvintes, são únicas e,

⁷ Tais métodos consistem, primeiramente, na Filosofia da Comunicação Total, também denominada de Novo Oralismo, que foi desenvolvida na Rússia e que, no Brasil, sofreu a influência da visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade de Gallaudet. Assim, na década de 70, a Escola Santa Cecília, em São Paulo, fez uso da Comunicação Total para ensinar o surdo a se comunicar. Em segundo lugar, no Bilinguismo, que a partir da década de 80, no Brasil, passou a ser defendido por autores como: Lucinda Ferreira Brito, Eulália Fernandes, Ronice Müller de Quadros, dentre outros.

portanto, possuem traços que lhe são peculiares; 2) cada pessoa tem o potencial para desenvolver suas próprias habilidades de comunicação, que podem ser diferentes daquelas das pessoas que as rodeiam.

Assim, ao invés de perceber o surdo como portador de uma patologia de ordem “médica”, considera-o como uma pessoa capaz, e a surdez como uma marca, que compromete o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e cujos efeitos adquirem significações sociais. Daí a preocupação com a facilitação do processo de comunicação entre surdos e ouvintes, e com o processo de aquisição de linguagem pela criança surda, o que resultou na criação, nos Estados Unidos, de diversos códigos manuais, como o *Manually Coded English (MCE)*, *Simultaneous Communication (SC)*, *Signed English*, *Sign English*, *Manual English* etc.

Tal proposta concorre para a criação de diferentes métodos e sistemas de comunicação, dentre eles: a língua falada de sinais (codificada em sinais); língua falada sinalizada exata (variante do sistema anterior, mas que objetiva a reprodução precisa da estrutura da língua); associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação de sons (configuração de mão próxima ao rosto, respaldando a emissão de cada fonema); e combinação diversa de sinais, fala, datilologia (também chamada de alfabeto manual, por representar as letras do alfabeto), gesto, mímica etc.

No Brasil, a Comunicação Total fazia uso concomitante da Língua de Sinais Brasileira (Libras), do português sinalizado (língua artificial criada de acordo com o léxico da língua de sinais e das estruturas sintáticas da língua oral), da datilologia, do *cued-speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa) e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, neste caso, o português e a língua de sinais). O uso simultâneo destes códigos manuais, também chamado de bimodalismo, visa à representação espaço-viso-manual do português oral. Alguns exemplos de aplicação prática dessa filosofia poderiam ser encontrados em Porto Alegre, na Escola Concórdia, e em algumas turmas do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (GOLDFELD, 2002).

Nesta filosofia, a família da criança surda é bastante valorizada, pois a ela cabe o papel de compartilhar valores e significados, contribuindo para a

construção da subjetividade dessa criança. Em outras palavras, a Comunicação Total acredita que o bimodalismo é a forma ideal de aproximar e facilitar a comunicação entre a criança surda e sua família ouvinte, principalmente por possibilitar aos pais assumirem seus papéis de principais interlocutores nas interações com seus filhos surdos, minimizando, assim, o déficit de desenvolvimento dessa criança.

A esse respeito, Goldfeld (2002) comenta que, se por um lado a Comunicação Total amplia as possibilidades de comunicação dos surdos, através da utilização dos códigos acima mencionados, por outro, ao propiciar a criação desses diversos códigos, que não podem substituir uma língua, como a língua de sinais, no processo de aquisição de linguagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda, deixa de valorizar a língua natural e a cultura surda.

A autora acrescenta que as línguas sinalizadas - línguas artificiais criadas de acordo com o léxico da língua de sinais e das estruturas sintáticas da língua oral - não contêm elementos essenciais a toda e qualquer língua, como arbitrariedade (ausência de uma relação intrínseca entre significante e significado); dupla articulação (união de morfemas para formar signos que, por sua vez, se articulam para gerar novas significações); produto cultural (toda língua comporta características histórico-culturais de seus falantes); produtividade (possibilidade de criação de novas estruturas, a partir das regras básicas de uma língua); deslocamento (possibilidade de abstração e de referência a situações e fatos que extrapolam o aqui e agora); prevaricação (possibilidade de produção de um discurso aparentemente falso, sem sentido, mas compreendido na situação comunicativa, ou um discurso coerente, porém falso); e semanticidade. Por não conterem esses elementos, as línguas sinalizadas não permitem à criança exercer uma comunicação mais complexa, além de não servirem como instrumento do pensamento e de internalização de uma cultura, indispensável para a formação da subjetividade da criança.

Enfim, corroboramos com Goldfeld (2002), quando ela diz que apesar da Comunicação Total valorizar a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, as características históricas e culturais das línguas de sinais, que estão presentes de forma subliminar em todas as situações de comunicação em que os falantes participam, não são valorizadas. Para Ferreira Brito (1993), com a

prática da Comunicação Total, a intenção de reconhecimento das línguas de sinais é eliminada tanto em termos de filosofia, como de implementação, porque, além de artificializar a comunicação, perdem-se de vista as implicações sociais da surdez, limitando o papel dos sinais a um recurso de ensino que apóia a fala. Outrossim, complementa a autora, a Libras carrega características marcadas pela história dos surdos, já o português sinalizado, por ser um sistema de soletração da língua de sinais, rompe com dados histórico-culturais importantes dessa língua. Além disso, as interferências que uma língua provoca na outra podem causar dificuldade na aquisição plena das línguas separadamente.

E mais, do ponto de vista psicofisiológico, as formas gestuais e orais de comunicação se diferenciam substancialmente, ou seja, assumem uma base material diferente - uma visual e outra auditiva - e os circuitos neuropsicológicos de ambas as formas de atividade são diferentes e mostram etapas de evolução diferentes no adulto (BEHARES, 1993). Dessa forma, como comentam Johnson e colaboradores (1989), o esforço para a pessoa ouvinte, que trata de falar e sinalizar ao mesmo tempo, parece ser psicológico e fisicamente excessivo. Nessas condições de esforço, segundo esses autores, uma das partes dos sinais se deteriora, porque o ouvinte se centra na parte falada e descuida da parte sinalizada, ora omitindo sinais, ora emitindo sinais que não se encaixam nos padrões rítmicos da fala. Ao mesmo tempo, a fala, usada simultaneamente com os sinais, altera-se fonologicamente e se caracteriza por ter excesso de pausas, dúvidas, repetições. Desse modo, os sinais utilizados simultaneamente com a fala são, apenas, parcialmente compreensíveis, inclusive por usuários nativos da língua de sinais.

1.1.1.3 O Bilinguismo

As duas filosofias descritas anteriormente, o Oralismo e a Comunicação Total, já constituíram grande parte da educação dos surdos no Brasil, cujas práticas ainda perduram em algumas instituições brasileiras, porém com pouca visibilidade, pois, observa-se, a partir da década de 90, um movimento das comunidades surdas, que tem afetado os educadores de surdos. Ou seja, os surdos estão se conscientizando do prejuízo que essas propostas de ensino

ocasionaram na sua educação, ao mesmo tempo em que estão percebendo a importância e o valor da sua língua natural, a língua de sinais. Além dessa tomada de consciência por parte da comunidade surda, o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre as línguas de sinais tem possibilitado a retomada dos conceitos estruturados de surdez e de língua de sinais, por parte dos profissionais dessa área (QUADROS, 1997b).

Surge, assim, o Bilinguismo, proposta de ensino usada por escolas que se propõem a promover o acesso da criança a duas línguas – a língua de sinais e o português oral (no caso do Brasil) -, no contexto escolar (MOURA, 1993). Para Ferreira Brito (1993), numa linha bilíngue, o ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são ensinadas as línguas estrangeiras, ou seja, em primeiro lugar devem ser oportunizadas todas as experiências linguísticas na primeira língua dos surdos – a língua de sinais - e depois, sedimentada a linguagem nessas crianças, ensina-se a língua majoritária, (a Língua Portuguesa) como segunda língua.

Em outras palavras, a proposta bilíngue objetiva assegurar a pessoa surda o direito à educação formal através de sua língua natural, a língua de sinais, assim como aprender a língua portuguesa, sua segunda língua, seja na modalidade oral ou escrita, através de métodos e abordagens de ensino de segunda língua. Considerando que a comunidade surda apresenta uma cultura própria, que deve ser respeitada e valorizada, e que diverge daquela dos ouvintes, alguns pesquisadores da área sugerem que uma proposta educacional mais adequada, deve ser bicultural, além de bilíngue, a fim de possibilitar o acesso da criança surda à comunidade ouvinte, de forma mais rápida e espontânea e, ao mesmo tempo, permitir que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995; QUADROS, 1997b).

Quadros (1997b) cita duas formas básicas de Bilinguismo. Na primeira, o ensino da segunda língua ocorre quase que simultaneamente à aquisição da língua de sinais, e a segunda que se caracteriza pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da língua de sinais. A autora acrescenta que a segunda forma de Bilinguismo propõe duas alternativas, a saber: o ensino da

língua oral-auditiva somente através da leitura e da escrita, ou a inclusão da oralização, além do ensino da leitura e da escrita.

Ao discorrer sobre as filosofias de educação de surdos, Goldfeld (2002) sugere que o Bilinguismo é a proposta mais adequada, na medida em que respeita as diferenças entre surdos e ouvintes e objetiva melhorar a qualidade das interações, possibilitando o pleno desenvolvimento da criança surda. No entanto, comenta a autora, apesar de parecer, teoricamente, bastante simples e eficaz, na prática, a implantação do Bilinguismo enfrenta dificuldades no Brasil devido a fatores, como: a) a comunidade dos surdos está exposta ao biculturalismo, ou seja, à cultura da sua própria comunidade e àquela da comunidade ouvinte na qual está inserida; b) a língua de sinais ainda não é utilizada com frequência no Brasil, principalmente, devido ao Oralismo, que proibiu a utilização dessa língua na escola; c) em mais de 90% dos casos, os surdos são uma minoria em sua própria família, ao contrário de outros grupos, como os negros e os índios; e, ainda, d) apesar da grande luta para que a língua de sinais seja retomada nas escolas, enfrentam-se sérios entraves políticos e econômicos.

Em relação à questão do biculturalismo, a autora expõe que o Bilinguismo provoca diferenças culturais entre pais ouvintes e filhos surdos, uma vez que a criança adquire como primeira língua, uma língua diferente da dos seus pais. Os pais, por sua vez, dificilmente se tornarão indivíduos biculturais, já que suas biografias são bem diferentes da de um adulto surdo que cresceu convivendo com o preconceito e com diversas dificuldades inerentes as condições impostas pela surdez.

Quadros (1997b), que defende a viabilização da proposta bilíngue-bicultural, comenta que, no Brasil, os poucos relatos que há sobre a educação bilíngue, incluem experiências isoladas e não divulgadas. A autora descreve algumas experiências de implementação da proposta bilíngue, inclusive com a sua participação, a exemplo do que foi feito na Escola Municipal Helen Keller de Caxias do Sul/RS, na perspectiva da proposta bilíngue-bicultural. Ela conclui que já se percebe avanços no processo educacional da criança surda, que compreendem conquistas, já alcançadas, em experiências concretas, tais como:

- (a) O reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante de uma sociedade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua;

(b) o uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; (c) o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e (d) a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas (QUADROS, 1997b, p. 40).

Contudo, reconhece a autora, as instituições brasileiras ainda enfrentam muitas dificuldades, que contribuem para a manutenção dos problemas envolvidos na educação dos surdos, que poderiam ser superados, através da adoção de algumas estratégias, como: a) a contratação de profissionais surdos nas escolas; b) programas de ensino de língua de sinais para os alunos, pais e demais profissionais que fazem parte da escola; c) formação de grupos de estudo para discussão sobre concepções individuais e sociais de deficiência, de surdez, de língua de sinais, de comunidade surda; d) cursos, na área da linguística, para os profissionais envolvidos na educação dos surdos; entre outros.

Com base nas informações citadas, conclui-se que é imprescindível uma intervenção urgente e sistemática na educação da criança surda, aceitando e, sobretudo, respeitando a sua cultura, bem como a sua “natural” ou “acidental” condição de bilíngue e bicultural. Igualmente, deve-se garantir a essa criança o ingresso na escola o mais precocemente possível, onde deverá ser educada em Libras e, após o domínio desta, ser educada em português, com ênfase na leitura e escrita. E ainda, é extremamente urgente e necessário garantir aos pais ouvintes de crianças surdas, bem como aos profissionais da educação, a aprendizagem gratuita da Libras. Tais medidas, provavelmente, assegurarão que os surdos se desenvolvam, linguística e cognitivamente, com menos dificuldades.

Enfim, esta apresentação e revisão crítica de cada uma das filosofias educacionais para surdos nos revelaram pontos de vista diferentes, argumentos controversos, falhas e limitações perceptíveis em seus aportes teóricos e metodológicos, bem como a eficácia e ou ineficácia de suas aplicabilidades. Esta incursão foi essencial para nossa compreensão desse contexto educacional até então desconhecido para nós, bem como para um melhor entendimento sobre políticas de inclusão na educação dos surdos do Brasil, assunto que abordaremos no segundo capítulo.

1.2 O Sociointeracionismo e os estudos sobre aquisição de linguagem e sobre surdez

1.2.1 Contribuições teóricas para os estudos em Aquisição de Linguagem

Neste tópico, mencionaremos algumas das contribuições da Psicolinguística, área que, há mais de um século, tem contribuído para os estudos em aquisição de linguagem. Daremos ênfase às teorias de Vygotsky (1979; 1991; 1997; 2001), o qual se dedica, também, à discussão sobre todas as áreas de deficiência, inclusive a surdez, e as teorizações de Bakhtin/Volochinov (1929)⁸, destacando as suas exposições acerca da língua enquanto produto sócio-histórico de uma comunidade. Ao mesmo tempo em que apresentaremos comentários sobre as consequências sociais, emocionais e cognitivas sofridas pelas crianças surdas no tocante ao atraso de linguagem.

Os primeiros estudos aquisicionais se desenvolveram em uma área interdisciplinar, para a qual cooperaram a psicologia e a lingüística, e focalizavam a aquisição no interior da célebre oposição inato/adquirido, que dividia o campo de aquisição entre teóricos partidários de duas doutrinas dominantes, ou seja: de um lado o inatismo Chomskyano, que atribuía a aquisição da linguagem a variáveis biológicas, do outro as teorias de aprendizagem, subordinadas ao ambientalismo Skinneriano, que atribuía a aquisição da linguagem a variáveis ambientais. Mais recentemente, os estudos aquisicionais também buscam respaldo teórico e respostas para suas perguntas de pesquisa na Análise do Discurso de linha francesa e na Psicanálise. Os estudos sobre aquisição de linguagem pertencem, pois, a uma área interdisciplinar chamada de Psicolinguística.

Balieiro Jr. (2001), num artigo em que disserta sobre a origem e a evolução da Psicolinguística, distingue dois períodos em termos dos objetivos da nova disciplina: o período linguístico e o período cognitivo. No primeiro, os trabalhos eram fundamentados na Gramática Gerativo-Transformacional de Chomsky (1957) e se propunham a descrever uma gramática universal que explicasse o fenômeno da aquisição e como ele se processa na mente humana em línguas

⁸ As citações de Bakhtin constantes deste trabalho foram retiradas do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, 11ª edição, São Paulo: HUCITEC, 2004.

distintas. Neste caso, a ênfase era dada à sintaxe. Já no período cognitivo, há uma ampliação da abordagem anterior, na medida em que os teóricos cognitivistas atribuíam a aquisição de linguagem a um conjunto de fatores que inclui os aspectos semânticos e pragmático-discursivos, considerando que as estruturas sintáticas não são adquiridas isoladamente.

Na década de 60, surge uma nova tendência nos estudos aquisicionais, denominada de construtivismo⁹. Tal abordagem fundamenta-se na teoria da ação de Piaget (1970; 1971), a qual inspira diversos trabalhos e constitui um dos estudos mais completos, feitos até hoje, acerca da psicogênese infantil. Contudo, se por um lado, sua ênfase no desenvolvimento cognitivo da criança foi bastante frutífero, por outro, seu desprezo pelo papel da linguagem na construção do conhecimento foi criticado por teorias subsequentes, como as de Vygotsky (1979) e Bruner (1975; 1997), entre outros.

A partir da década de 70, fixa-se o termo interacionismo ou sociointeracionismo, o qual constitui uma posição epistemológica que difere tanto do empirismo quanto do racionalismo, e cujos adeptos produziram trabalhos de natureza bastante heterogênea, porém tendo em comum o fato de privilegiarem as trocas comunicativas espontâneas que regem os primeiros contatos da criança com o universo linguístico. No Brasil, as pesquisas desenvolvidas no campo da aquisição, dentro de uma abordagem interacionista, têm sido inspiradas, principalmente, nas teorias de Vygotsky (1979; 1991), Bruner (1975), Bakhtin/Volochinov (1929) e De Lemos (1981; 1992), entre outros.

A abordagem interacionista não se interessa pelas bases neurofisiológicas que possibilitam a aquisição da linguagem pela criança, mas pela atividade conjunta entre essa criança e o seu interlocutor, bem como pelo papel desse interlocutor no processo de aquisição. Nesta perspectiva, a natureza social da língua é evidenciada. A esse respeito, Morato (2004, p. 342) comenta:

O interacionismo no campo dos estudos dos processos aquisicionais inscreve seus interesses nos fenômenos que constituem a aquisição da linguagem pela criança em relação com o mundo social, com o outro e com a própria língua. Nessa perspectiva, interação é o espaço dialógico no qual as significações se constituem e se objetivam, no qual os sujeitos devem responder pelos sentidos provocados ou mobilizados pela

⁹ Teoria de Piaget (1986) sobre o desenvolvimento cognitivo, na qual a aquisição da linguagem é o resultado da interação entre o ambiente e o organismo, quer dizer, da criança com o meio.

linguagem. O fenômeno lingüístico ou a unidade de análise privilegiada é o diálogo, (...). Os dados analisados são os que se apresentam como um indício de um processo instaurado pela relação da criança com a linguagem.

Bakhtin/Volochinov (1929) há muito já reconhecia a natureza social da língua e criticava o procedimento-padrão dos estudos linguísticos de sua época. O autor critica a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura que situam a ideologia na consciência individual. Ele parte da filosofia da linguagem, concebida como filosofia do signo ideológico, para compreender a essência da natureza das estruturas ideológicas. Desse modo, ele toma a palavra como objeto fundamental do estudo das ideologias, uma vez que ela constitui o material semiótico da vida interior, do discurso interior (consciência). Como ele próprio diz, “a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material” (Ibidem, 1929, p. 37). Também ressaltamos que, para este autor, a natureza do signo linguístico é ideológica e social, na medida em que

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 34).

Ou, em outros termos, o indivíduo se constitui na/pela linguagem, através de suas relações sociais e da utilização de signos, tanto para a comunicação, quanto para a organização do pensamento (discurso interior). Enquanto sujeitos ativos, ao mesmo tempo em que eles modificam o meio social do qual participam, são por ele modificados. A língua emerge do contexto social e dialógico e é determinada sócio-historicamente, na mesma medida em que reflete as características sócio-históricas desse contexto social imediato.

Essas proposições nos levam a refletir sobre a questão da surdez e do atraso de linguagem. Ora, se sem signo não há consciência, como pode ocorrer o desenvolvimento da consciência nos surdos, sem a mediação de uma língua que possa ser utilizada por eles nas suas relações dialógicas? Nesse sentido, pensamos que a aquisição da língua de sinais – língua motivada pela necessidade exclusiva e natural desse grupo de se utilizarem de um sistema linguístico para a comunicação e expressão de ideias e sentimentos – deve ser

estimulada, preferivelmente, desde o nascimento. O desenvolvimento de uma competência comunicativa em sua primeira língua (a língua de sinais) é fundamental para a constituição da consciência social e da subjetividade do indivíduo surdo¹⁰.

Ainda explorando o conceito de signo ideológico de Bakhtin/Volochinov (1929), e fazendo com este uma ponte em direção as questões linguísticas que permeiam a educação dos surdos, lembramos que, para o autor,

Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (...) Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 33).

Esta afirmação nos sugere que os signos podem assumir diversas formas, como por exemplo, um movimento gestual ou um sinal¹¹. De fato, diante da dificuldade de adquirir uma língua auditiva-oral, a comunidade surda desenvolveu um sistema linguístico, igualmente eficaz, para interagir com seus pares. Outrossim, o surdo não pode ser visto como um indivíduo linguisticamente incapaz, simplesmente pela sua dificuldade em adquirir a língua oral, pois ele consegue dominar, com muita facilidade, a língua de sinais de seu país.

Para Lier-De-Vito (1994), na perspectiva interacionista, a interação corresponde a um espaço intersubjetivo, ou seja, um espaço que compreende uma relação entre sujeitos, e no qual a criança apresenta-se como um sujeito pronto a interagir, através de repetições de produções rotineiras, quer dizer, através de práticas dialógicas. O conceito de intersubjetividade também é utilizado por Bruner (1975; 1997), representado pelo termo “*joint*” – *atenção conjunta, atividade conjunta*, bem como pela noção de intenção e refere-se à função de “acordo” entre os sujeitos falantes. Bruner (1975) introduz, assim, a noção do “outro” na interação, ou seja, o “outro” como interlocutor, alguém com quem se dialoga.

Este autor se dedica à investigação da fase de transição do não-verbal para o verbal, privilegiando o papel da interação afetiva entre o bebê e a mãe (ou

¹⁰ Os conceitos de língua natural, língua materna, primeira língua e segunda língua serão discutidos no próximo tópico.

¹¹ O sinal é aqui referido como um elemento léxico da língua de sinais.

membro mais experiente), destacando a importância do adulto para o processo de aquisição da linguagem pela criança, a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹² proposto por Vygotsky (1979). A esse processo de facilitação social, ele deu o nome de andaimagem. Essa contribuição do adulto extrapola sua mera presença na interação, uma vez que implica algumas atitudes que propiciam à criança, não só a aquisição da linguagem, mas também a solução de problemas por ela enfrentados.

Pensando a criança surda, estes construtos teóricos se revelam bastante úteis, à proporção que destacam a relevância das relações sociais e linguísticas na constituição do indivíduo e, conseqüentemente, implicam a consideração do meio social como o foco de análise das interações que envolvem essa criança. Pode-se, ainda, deduzir que os problemas comunicativos e cognitivos vivenciados pela criança surda são provocados pela sua inadequada inserção ao meio social. Dito de outra forma, a criança surda está imersa num mundo em que se fala outra língua, diferente da sua língua natural, e que, portanto, ela não entende, não consegue utilizar para se expressar e através da qual ela não se reconhece enquanto indivíduo.

¹² Este conceito refere-se à distância que há entre o desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, e o desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas pode fazê-lo com a ajuda de alguém mais experiente (mãe, professor, outros adultos...).

1.2.2 O desenvolvimento linguístico e cognitivo em Vygotsky

É importante destacar a guinada provocada pela obra de Vygotsky (1979), que abre uma nova perspectiva para se pensar a relação entre o simbólico e a subjetividade, na medida em que reconhece o papel crucial da linguagem na construção do conhecimento, além de apontar o papel fundamental do adulto no processo de aquisição.

Vygotsky (1979) desenvolve uma teoria sobre a relação entre pensamento e linguagem, ao considerar o pensamento e a fala como dois processos interrelacionados, e cuja análise só pode ser feita em unidades, “cada uma das quais retém, sob uma forma simples, todas as propriedades do todo. Encontramos esta unidade do pensamento verbal no significado da palavra” (Vygotsky, 1979, p. 158). Ou seja, é no significado da palavra que pensamento e linguagem se juntam para formar o pensamento linguístico. E ainda:

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante – uma união do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY, 1997, p. 159).

Em outras palavras, a unidade da relação entre linguagem e cognição se dá através da enunciação. Para o autor, nas situações de interação, através do outro, e da fala do outro, a criança desenvolve sua linguagem num percurso intercognitivo. Ou seja, o processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo.

Para Vygotsky (2001), no processo de desenvolvimento da espécie (plano filogenético), o surgimento da linguagem humana foi uma consequência da necessidade do homem de estabelecer uma comunicação relacionada com a atividade laboral. Inicialmente, a linguagem se realizava através de gestos e sons, os quais assumiam significados diferentes, de acordo com as situações práticas vivenciadas. Com o passar do tempo, a linguagem evoluiu, formando um sistema de códigos, utilizado na nomeação de objetos e ações. Progressivamente, esse código foi se desenvolvendo, passando a designar as características dos objetos e ações e suas relações, até a estruturação de códigos sintáticos complexos, que possibilitaram formas de verbalização mais complexas.

Em relação ao processo de desenvolvimento do indivíduo (plano ontogenético), Vygotsky (2001) comenta que a linguagem humana é, por excelência, um sistema de signos que se desenvolve em etapas diferenciadas e subsequentes, definidas por ele como: discurso exterior, discurso egocêntrico e discurso interior.

O discurso exterior é um discurso para os outros e consiste, portanto, na materialização do pensamento e na sua objetivação. O discurso interior, ao contrário, é um discurso voltado para dentro, para o pensamento, para o próprio locutor. Consiste, assim, no - “pensamento ligado por palavras” (VYGOTSKY, 1979, p. 194) – em que há o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase. Já o discurso egocêntrico é um estágio de desenvolvimento que precede o discurso interior. Vygotsky (1979, p. 174) o define como “um fenômeno de transição entre o funcionamento inter-físico e o funcionamento intra-físico, quer dizer, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada”. Tal fenômeno pode ser observado em crianças de dois a seis anos: elas costumam falar sozinhas, enquanto brincam. Nesse período, pensamento e linguagem são interdependentes e a criança passa a organizar e orientar o seu pensamento através da linguagem.

O conceito de mediação semiótica é fundamental para uma compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem pela criança surda. Ela constitui um sistema simbólico que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e auto-regulação. A função comunicativa da linguagem possibilita ao indivíduo apropriar-se do mundo exterior, negociando e reinterpretando informações, conceitos e significados, através das interações estabelecidas com os seus pares. Segundo Vygotsky (2001), a linguagem materializa e constitui as significações produzidas no processo sócio-histórico da humanidade. Dessa forma, sua interiorização torna possível o acesso a estas significações que, por sua vez, servirão de base para que o indivíduo possa significar suas experiências.

Assim sendo, o que dizer da criança surda, filha de pais ouvintes, em processo de aquisição de linguagem? No Brasil, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Soma-se a isto, o fato delas, fora de seus lares, estarem constantemente imersas em um mundo de ouvintes. Fato indiscutível é que a surdez limita o acesso à linguagem, quando esta é vista unicamente pela

modalidade oral. Diante da complexidade e das variáveis envolvidas na aquisição da linguagem oral, tais como idade do início da surdez, etiologia, nível de perda auditiva e fatores educacionais e comunicativos, a língua oral sofre o risco de não ser dominada plenamente pela criança surda, mesmo aquela que se beneficia de recursos tecnológicos e é exposta, prematuramente, a exaustivos treinos auditivos. Impossibilitadas de se comunicarem oralmente, por não disporem de uma ferramenta indispensável para tal, ou seja, a audição, essas crianças acabam condenadas ao isolamento linguístico e cultural. Desta forma, grande parte das crianças surdas inicia tardiamente a comunicação em língua de sinais. A esse respeito, Sacks (1990, p.128) afirma:

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

Em outras palavras, estamos diante do problema mais grave enfrentado pelos surdos, não apenas no que se refere ao seu acesso à educação formal/escolar, mas também a sua constituição enquanto sujeito individual, social e psicológico que somente se torna viável através de uma língua possível de ser adquirida através de interações com outros surdos, ou seja, a língua de sinais.

1.2.2.1 Vygotsky e suas teses sobre a educação de surdos

Ao dissertar sobre os problemas fundamentais tratados nos estudos sobre deficiências, Vygotsky (1997) nos apresenta algumas de suas teses, que julgamos essenciais para uma reflexão sobre a educação dos surdos. A primeira delas diz respeito a uma mudança na concepção sobre deficiência que, para o autor, constitui o avanço mais importante da defectologia moderna e que diz: “a criança cujo desenvolvimento é dificultado pela deficiência, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que os seus coetâneos normais, mas sim uma criança que se desenvolve de outro modo”¹³ (VYGOTSKY, 1997, p. 12) (Tradução nossa). A defesa de um modelo educacional inclusivo, baseado numa filosofia que defende a solidariedade e o respeito às diferenças individuais, é o que se vê

¹³ “El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*”.

hoje proposto nas Leis que regulamentam a Educação Especial no Brasil, como veremos adiante.

Vygotsky (1997) advoga que as leis que determinam o desenvolvimento humano são idênticas para as pessoas com ou sem deficiência, ou seja, em ambos os casos, a gênese do processo de desenvolvimento de qualquer função está orientada inicialmente para o outro e depois para o próprio indivíduo. Dessas proposições, surge a segunda tese, considerada pelo autor como a tese central sobre a deficiência, a qual defende que “toda deficiência cria os estímulos para elaborar uma compensação”¹⁴ (VYGOTSKY, 1997, p. 14) (Tradução nossa). Em outras palavras, para o autor, quando uma função esbarra em algum obstáculo no seu processo de desenvolvimento, há uma readaptação das funções por meio de mecanismos compensatórios. Com ele próprio diz:

[...] sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento comprometido por uma deficiência constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos superestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pela deficiência, e pela abertura de novos caminhos para o desenvolvimento¹⁵ (VYGOTSKY, 1997, p. 16) (Tradução nossa).

Nesse sentido, o autor critica o conceito de ‘defeito’, apenas como deficiência, adotado pela psicologia de sua época, ao qual atribui o fracasso da educação tradicional das crianças surdas e cegas. E complementa, a criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento da criança normal, contudo de maneira distinta, através de outros caminhos e outros meios. Ao abordar essa capacidade de superação do sujeito surdo, ele expõe que:

Nele não encontramos um instinto social diminuído, e sim aumentado, necessidade de uma vida social, ânsia de comunicação. Sua capacidade psicológica para a linguagem é inversamente proporcional a sua capacidade física de falar. Pode parecer paradoxal, mas a criança surda deseja falar mais do que o normal, e tem inclinação para a fala. (...) O defeito não é apenas uma debilidade, mas também uma força. Nesta verdade psicológica reside o alfa e o ômega da educação social das

¹⁴ “(...) todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación”.

¹⁵ “[...] siempre y en todas las circunstancias el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de La personalidad del niño, sobre La base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de La formación de nuevos procesos-sobreestructurados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo”.

crianças com deficiência¹⁶ (VYGOTSKY, 1997, p. 48) (Tradução nossa).

Essa natureza compensatória é justificada por Vygotsky (1997.) através do fato de que os surdos sem acesso à educação, ou apesar da imposição do Oralismo, criaram e desenvolveram sua própria linguagem, resultado de sua inclinação para a fala.

Ao ler essas palavras, não pudemos evitar a comparação com as crianças surdas que observamos. De fato, uma das coisas que mais nos chamou a atenção foi essa propensão à fala, à comunicação com os outros por parte das crianças surdas. Elas tentam interagir de qualquer forma. Estabelecem contato através do olhar, de um sorriso, de um abraço, ou outros gestos convidativos, no sentido de estabelecerem uma interação.

Ainda na mesma obra, Vygotsky (1997, p. 73, tradução nossa) afirma que “qualquer insuficiência física – seja ela a cegueira, a surdez ou a debilidade mental congênita – não apenas modifica a relação do homem com o mundo, mas também e antes de tudo, se manifesta nas relações com os seus pares”¹⁷. Este autor acrescenta que a surdez, enquanto defeito orgânico, não é uma deficiência particularmente grave, uma vez que sua influência direta sobre o desenvolvimento conjunto da criança é relativamente pequena. No entanto, salienta o autor, as consequências culturais da surdez, provocadas pela ausência de fala e pela impossibilidade de adquirir espontaneamente a língua utilizada pela maioria dos que a cercam, são penosas. Isto se deve ao fato de que o meio social, onde transcorre o processo de desenvolvimento, impõe limites à peculiaridade orgânica, impedindo a formação de uma segunda natureza, ou seja, uma natureza compensatória.

De fato, podemos observar este obstáculo na pedagogia que impõe ao surdo a língua e a cultura do ouvinte, o impedindo de desenvolver-se a partir de suas próprias potencialidades, principalmente no tocante ao desenvolvimento da

¹⁶ “En él no encontramos un instinto social disminuido, sino aumentado, voluntad para la vida social, ansias de comunicación. Su capacidad psicológica para el lenguaje ES inversamente proporcional a su capacidad física de hablar. Puede parecer paradójico, pero el niño sordo desea hablar más que el normal, y tiene inclinación al habla (...). El defecto no es solo una debilidad, sino también una fuerza. En esta verdad psicológica reside el alfa y el Omega de La educación social de los niños con deficiencias”.

¹⁷ “Cualquier insuficiencia corporal – sea la seguera, Isordera o la debilidad mental congênita – no solo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente”.

língua de sinais, cujo valor somente há pouco começou a ser reconhecido. A esse respeito, Vygotsky (1997) comenta:

É evidente o bastante que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não tem relação com a deficiência em si mesma, mas sim com as consequências, com as complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma não poderia ser um obstáculo tão grave para o curso do desenvolvimento intelectual da criança surda, mas o silêncio e o isolamento provocados pela surdez e a ausência da fala constituem o maior obstáculo neste processo. Por isso, é na linguagem como o núcleo do problema onde se encontram todos os fatos específicos do desenvolvimento da criança surda¹⁸ (VYGOTSKY, 1997, p. 230). (Tradução nossa).

De fato, a própria criança surda não sente diretamente a sua surdez como deficiência, a não ser de modo indireto, secundário, como reflexo de suas experiências sociais. Pois, os conceitos de normalidade ou de deficiência são conceitos concebidos culturalmente. Assim, para uma pessoa surda de nascença, a surdez é o padrão de normalidade que ela conhece. Vygotsky (1997, p. 93) já idealizava um país, onde surdos e cegos são apenas surdos e cegos e não deficientes, e postulava que “as consequências sociais da deficiência acentuam, alimentam e consolidam a própria deficiência. Neste sentido, não há como separar o biológico do social”¹⁹ (tradução nossa).

Em tese defendida por Vygotsky, apresentada no livro *Obras Escogidas V* (1997), durante o Conselho Pedagógico do Conselho Científico Estadual sobre os problemas da educação de crianças cegas, surdas e com retardo mental, realizado em 25 de maio de 1925, o autor fala sobre a crise por que passa todo o mundo em relação ao ensino da língua às crianças surdas e o quanto tem aumentado a insatisfação em relação ao método alemão (oralista) empregado nas escolas de todo o mundo, inclusive nas russas.

O autor reconhece a limitação e a insuficiência do método oral para surdos, o qual julga ser inconsistente do ponto de vista psicológico e pedagógico,

¹⁸ “Aquí resulta completamente evidente que toda la gravedad y todas las limitaciones creadas por el defecto no están contenidas en la insuficiencia en sí, sino en las consecuencias, en las complicaciones secundarias que esa insuficiencia provoca. La sordera de por sí, incluso podría no ser un obstáculo tan grave en el curso Del desarrollo intelectual del niño sordomudo, pero el mutismo que provoca, la ausencia del habla, constituye el más grande impedimento en este proceso. Por eso, en el problema del habla, como en un foco, convergen todos los problemas particulares del desarrollo del niño sordomudo”.

¹⁹ “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social”.

estéril do ponto de vista social, além de quase inútil para a vida prática do indivíduo surdo, e sugere uma reforma radical nos métodos de educação linguística de crianças surdas.

Ao que nos parece, esse reconhecimento de que a língua oral não é a mais adequada na educação dos surdos, tem motivado a valorização da língua de sinais, fato que tem levado linguistas, psicólogos e educadores a desenvolverem estudos na área de aquisição de língua de sinais, como veremos adiante.

CAPÍTULO 2

LINGUAGEM, SURDEZ E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

1.2 Os conceitos de língua materna, primeira língua e segunda língua no contexto da nossa pesquisa

Neste capítulo, apresentamos alguns conceitos-chave para os estudos sobre aquisição de línguas, tais como: língua materna (LM), primeira língua (L1) e segunda língua (L2), bilinguismo e alternância de códigos, e apresentamos algumas teorias de aquisição de L2. Acrescentamos uma breve descrição do atual cenário político de inclusão do aluno surdo no Brasil, destacando a legislação em vigor, para, em seguida, mostrarmos algumas das principais características da língua brasileira de sinais (Libras), com o intuito de prover, pelo menos de forma elementar, uma compreensão sobre o seu funcionamento.

Começamos com uma discussão dos conceitos de língua materna, primeira língua e segunda língua. Tal tarefa nos parece necessária, na medida em que, ao longo de nossas leituras sobre a educação dos surdos, nos deparamos com vários problemas inerentes à definição desses termos, que ultrapassam o plano meramente linguístico, para abarcar, também, aspectos de ordem histórica, social, política, educacional e psicológica.

A inserção do aluno surdo na escola regular, orientada pelas políticas nacionais de inclusão, tem provocado mudanças visíveis no cenário da escola, especialmente, na sala de aula, que se converte em um contexto, onde coexistem duas línguas nacionais oficiais, a língua portuguesa e a língua de sinais, que, por sua vez, se realizam em duas modalidades distintas, ou seja, oral e viso-espacial, respectivamente. Assim, o eixo central de nossa discussão, nesta seção, deriva da necessidade de explicitarmos alguns conceitos linguísticos importantes ligados à atividade dialógica presente no cenário de uma sala de aula que reúne alunos ouvintes e surdos.

Nosso objetivo neste tópico é, pois, responder a questões do tipo: que *status* a língua portuguesa assume em relação à criança surda? Que *status* a língua de sinais assume em relação à criança ouvinte? Se esse espaço

representa um contexto de convivência de duas línguas, língua portuguesa e língua de sinais, como poderíamos caracterizá-lo? Além disso, faremos breves considerações sobre as principais teorias de aquisição/aprendizagem de segunda língua.

O que dizem os linguistas sobre os conceitos de língua materna, primeira língua, segunda língua, bilinguismo e educação bilíngue? Antes, cabe-nos lembrar que esses conceitos foram pensados e aplicados no contexto de aquisição e/ou aprendizagem de línguas pelo ouvinte. Exatamente por isso, o exame de algumas definições desses termos, nos estudos sobre educação de surdos, nos mostrou que o conceito de língua materna, por exemplo, tem sofrido severas críticas por não conseguir contemplar os vários contextos em que determinada língua é apreendida pela criança nos seus primeiros anos de vida.

O termo 'língua materna' deriva do fato de que a mãe propicia à criança o primeiro contato com a língua. Língua materna, portanto, é o mesmo que língua da mãe, ou, de um modo geral, primeira língua aprendida. Sabemos, no entanto, que o processo nem sempre se dá dessa forma. Vejamos, por exemplo, o caso dos nossos sujeitos de pesquisa. Dois são surdos de nascença e um foi diagnosticado surdo aproximadamente aos dois anos de idade. A língua deles, nesse caso, não é a língua da mãe, nem do pai, pois, em todos os casos, os pais são ouvintes e não dominam a língua de sinais. O conceito de língua materna está, também, intrinsecamente associado à ideia de língua nacional ou língua da pátria, ou seja, aquela língua falada pela comunidade ou aquela que predomina em determinada sociedade. Também nesse caso, a língua falada pelos surdos é diferente daquela predominante em seu país. E mais, no âmbito político educacional e pedagógico, por exemplo, o conceito de língua materna ainda aparece no currículo associado à língua portuguesa.

Ora, enquanto os ouvintes possuem uma língua materna 'adquirida' no ambiente do lar, herdada pelos pais, provida de um valor afetivo especial para o seu desenvolvimento e que coincide com sua primeira língua aprendida, a maioria dos surdos 'aprende' sua primeira língua junto à comunidade surda ou na escola. Percebe-se, pois, que no contexto da surdez, os termos língua materna e primeira língua somente representam conceitos semelhantes, no caso de surdos, filhos de pais surdos, pois, nesse caso, os filhos 'adquirem' a língua de sinais através de

seus pais e, portanto, a língua de sinais além de ser sua língua materna, é, também, sua primeira língua²⁰.

Vejamos agora o conceito de segunda língua. Segundo Nicholls (2001, p. 30), segunda língua (L2) “é aquela adquirida em condições de imersão, ou seja, quando o indivíduo se encontra num ambiente onde se fala a língua-meta”. É o caso de uma família de brasileiros que se muda para os Estados Unidos, onde convive com a língua inglesa, diariamente, na escola e/ou trabalho, na vizinhança, nos encontros sociais. Para essa família, o português é a língua materna ou primeira língua e o inglês é a sua segunda língua.

Admite-se, pois, a ideia de que a aquisição de uma L2 pressupõe a aquisição de uma L1. Heye & Savedra (1995, p.82) comentam que a segunda língua (L2) “é a língua que se adquire depois da primeira (L1), em um ambiente social onde ela é usada como meio de comunicação, tornando-se, para quem a adquire, uma outra ferramenta de comunicação, além de sua L1”. Spinassé (2006, p. 6-7) também apresenta um conceito semelhante. Para a autora, o domínio da L2 ocorre:

Quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição de sua Língua Materna. [...] Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade.

Ambas as definições consideram o ambiente social e cultural no qual o aprendiz está imerso. Revendo o exemplo da família brasileira, podemos inferir que o contato com um grupo social que tem o inglês como língua materna, possibilitou a essa família a aquisição dessa língua, de forma ‘natural’, espontânea, através das interações as quais estão expostos no dia a dia. Ou, em outras palavras, a assimilação do inglês como L2 para esses brasileiros, independe da exposição sistemática (através de cursos) a essa língua.

O mesmo não pode ocorrer com o surdo brasileiro, em relação ao português, pois, nesse caso, apesar da exposição diária ao português oral e escrito, a assimilação do português oral, como L2, para o surdo, somente poderá

²⁰ Admitimos o uso dos termos ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ com base em KRASHEN (1982), ou seja, ‘aquisição’ refere-se à forma natural de assimilação de uma língua, a partir da exposição à ambientes naturais em que a língua é falada, por exemplo, no seio da família. Já ‘aprendizagem’ refere-se a processos sistemáticos que incluem regras, exercícios etc. em ambientes artificiais, como a sala de aula.

ocorrer de forma artificial, em instituições ou outros ambientes especializados (escolas; cursos de línguas), por se tratar de uma língua que se realiza em uma modalidade distinta da sua língua natural. Contudo, o surdo brasileiro poderá adquirir, como segunda língua, qualquer outra língua de sinais (americana, francesa etc.), de forma natural, desde que já domine a Libras, assim como pode aprender a língua portuguesa, na modalidade escrita, de forma sistemática, no ambiente escolar.

Em resumo, alguns aspectos são decisivos para se definir uma língua como LM ou L1, a saber: a língua dos pais, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua que se adquire primeiro, a língua que se domina melhor, a língua provida de um valor afetivo próprio, a língua do dia a dia, a língua de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual o indivíduo se sente mais a vontade.

Para os fins desta pesquisa, consideraremos que a língua de sinais é a língua natural ou primeira língua (L1) dos Surdos, e a segunda língua (L2) dos ouvintes, enquanto a língua portuguesa é a língua materna (LM), ou primeira língua (L1) dos ouvintes e a segunda língua (L2) dos surdos.

1.3 O conceito de bilinguismo

A pesquisa bibliográfica sobre bilinguismo nos revelou que este é outro conceito bastante complexo. Percebemos que é complicado encontrar um significado simples para o termo. Portanto, sem a pretensão de aprofundarmos a questão, momentaneamente, faremos referência a algumas exposições sobre o tema que julgamos essenciais para refletirmos sobre o contexto de nossa pesquisa de campo e para responder ao seguinte questionamento: quando é que podemos caracterizar um ambiente como bilíngue?

Popularmente, bilinguismo é entendido como a capacidade de falar duas línguas com perfeição. Essa é a definição dicionarizada, pois segundo o dicionário Cambridge (1995, p. 126) o indivíduo bilíngue é aquele “capaz de usar duas línguas para a comunicação”²¹ (Tradução nossa); segundo o dicionário Newbury House of American English (2004, p. 74) ser bilíngue é ser “capaz de se

²¹ “bilingual (of a person) able to use two languages for communication”.

comunicar bem em duas línguas”²² (tradução nossa); e ainda, segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico – Séc. XXI (1999), “bilinguismo” é a “utilização regular de duas línguas por indivíduo, ou comunidade, como resultado de contato linguístico”.

Recorrendo a um dicionário de Linguística, temos definições mais complexas, do tipo:

“1. *Bilinguismo* é a situação lingüística na qual os falantes são levados a utilizar alternativamente, segundo os meios ou as situações, duas línguas diferentes [...]. 2. Nos países em que vivem juntas comunidades de línguas diferentes o *bilinguismo* é o conjunto dos problemas lingüísticos, psicológicos e sociais com que se defrontam os locutores levados a utilizar, numa parte de suas comunicações, uma língua ou um falar que não é aceito no exterior, e, noutra parte a língua oficial ou a língua comumente aceita. [...] 7. No plano individual, o *bilinguismo* é a aptidão de exprimir-se fácil e corretamente numa língua estrangeira aprendida especialmente” (DUBOIS et al., 2007, p. 87-88).

Para Lyons (1987), a competência total em duas línguas, denominada de bilinguismo perfeito, é um fenômeno muito raro, pois, em geral, falantes bilíngues atingem um grau de competência semelhante nas duas línguas, que lhes permite a comunicação numa gama razoavelmente ampla de situações. Segundo ele, no âmbito da Psicolinguística, as pessoas podem ser classificadas em bilíngues compostos ou coordenados²³. No primeiro caso, os sistemas das duas línguas estão integrados, em algum nível relativamente profundo da estrutura psicológica. No segundo, os sistemas são armazenados separadamente.

O autor acrescenta que, na maioria dos casos de bilinguismo, uma língua será dominante e a outra subordinada, o que significa que o nível de competência em uma das línguas é mais elevado do que na outra. Alguns fatores contribuem para isto, por exemplo, se as duas línguas foram adquiridas simultaneamente na infância, ou se uma foi adquirida como primeira língua e a outra como segunda língua, algum tempo depois.

Weinreich (1953) se propôs a discutir questões relacionadas à pesquisa sobre línguas em contato. Este autor abordou a interferência entre duas línguas consideradas “puras”, tomando a noção de bilinguismo como resultado do contato

²² “bilingual 1. Able to communicate well in two languages”.

²³ O autor comenta que, em todo caso, ainda não foi esclarecido se esta dicotomia realmente existe, nem quais são as suas implicações neurofisiológicas.

interlinguístico. Para ele, esse fenômeno consiste simplesmente na prática de se usarem duas línguas alternadamente. Tal concepção ainda é bastante utilizada, quando se fala em bilinguismo, apesar de criticada pela limitação que encerra – desconsidera o nível de competência que o indivíduo deve ter nas duas línguas, o grau de proficiência nas quatro habilidades linguísticas, o contexto em que as línguas são utilizadas, as relações sociais estabelecidas e o propósito de uso das línguas.

Nesse sentido, Mackey (2000) acrescenta que, ao se definir bilinguismo, deve-se considerar quatro fatores. São eles: a) a avaliação do grau de proficiência do indivíduo em relação às línguas em pauta, considerando, por exemplo, sua pronúncia ou seu vocabulário que, necessariamente, não precisam estar nos mesmos níveis nas duas línguas; b) a análise da função e o uso das línguas, ou seja, o contexto em que as duas línguas são utilizadas; c) a frequência com que o indivíduo alterna de uma língua para a outra, quer dizer, a alternância de códigos; e d) a avaliação da influência e/ou interferência que uma língua exerce sobre a outra.

Tal proposta metodológica implica a análise do bilinguismo numa perspectiva interdisciplinar, uma vez que abarca não só as relações linguísticas, mas também as relações psicológicas e sociais desse fenômeno, que passa a ser reconhecido como uma área mais abrangente, para a qual colaboram a neurolinguística, a psicolinguística, a sociolinguística e a linguística aplicada. Nessa nova perspectiva, os questionamentos acerca das teorias de aquisição de linguagem e a relação entre linguagem e pensamento ganharam destaque nas discussões envolvendo o tema do bilinguismo.

Em termos do processo de aquisição, essas pesquisas interdisciplinares conduziram a conclusão de que o bilinguismo pode ser de caráter individual ou social. No primeiro tipo, considera-se o fenômeno como ligado exclusivamente ao indivíduo, que deve ser analisado com vistas a certas características, como o grau, a função a alternância e a interferência entre as línguas. No segundo caso, a ênfase é dada a comunidade, pois se admite que o indivíduo mantém, com esta, uma relação intrínseca.

Deduzimos, pois, com base no exposto acima, que o contexto bilíngue caracteriza-se pela coexistência de duas línguas utilizadas como meio de

comunicação. Nessa linha de pensamento, Quadros (2005) define um contexto como bilíngue quando um falante/sinalizante opta pela utilização de duas línguas, com base nos seus interlocutores, nas funções que as línguas podem desempenhar e nos contextos em que podem ocorrer.

Percebemos, nessa incursão teórica, que o termo bilinguismo tem sido amplamente adotado para referir-se a uma condição humana comum, que significa agir comunicativamente, em graus variados, em mais de uma língua. Grosjean (1982) sugere que cerca da metade da população do mundo é bilíngue. Tal fato justifica-se por haver um número de línguas muito maior do que o número de países espalhados pelo mundo. Para o autor, bilinguismo é um fenômeno que não se limita à aquisição de mais uma língua com competência compatível com aquela desenvolvida na L1, mas sim, corresponde ao processo de utilização de duas (ou mais) línguas (ou dialetos) com interlocutores distintos, em diversas situações do cotidiano e de acordo com seu objetivo. Isso significa dizer que há bilíngues que sabem ler ou compreender oralmente uma segunda língua, mas não sabem falar essa língua. Outros que tanto compreendem quanto produzem enunciados falados ou escritos. Tais indivíduos são considerados como tendo, respectivamente, uma competência receptiva, no primeiro caso, e produtiva, no segundo.

Como vimos, o estudo do bilinguismo enfoca, dentre outras coisas, a competência comunicativa²⁴ do falante, o contexto, a idade de aquisição, a alternância de códigos e a variação de uso das línguas, fatos analisados no âmbito da Sociolinguística, ciência que estuda traços específicos da fala, bem como os fenômenos sócio-culturais subjacentes entre os falantes.

Voltando-nos para a comunidade surda, podemos dizer que o bilinguismo é uma condição 'naturalmente' imposta à família do sujeito surdo, filho de pais ouvintes, desde o seu nascimento. Ou seja, não há outra opção para essa família, que passa a aprender uma segunda língua – a língua de sinais – para se comunicar com o filho surdo. No caso dos surdos, aprender a língua portuguesa, principalmente escrita, torna-se imprescindível para sua adequada inserção no meio social do qual faz parte. Da mesma forma, pode-se falar em bilinguismo

²⁴ O termo 'competência comunicativa' foi introduzido por Hymes (1972) para referir-se à habilidade do aprendiz de falar na língua alvo. Ver HYMES, D. *towards communicative competence*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972.

quando nos referimos aos sujeitos ouvintes de nossa pesquisa, na medida em que eles estão adquirindo, em graus variados, a língua de sinais brasileira como segunda língua.

Por fim, falar em bilinguismo, no âmbito dos estudos sobre surdez, significa admitir a existência de duas línguas no meio sociocultural ao qual o indivíduo naturalmente pertence e, portanto, reconhecer que o surdo vive numa situação bilíngue. Tal contexto pode se configurar em um palco de realização de muitos outros fenômenos, tais como a alternância de códigos, sobre a qual falaremos a seguir.

2.3 A alternância de códigos

Ao buscarmos uma definição para o processo de alternância de códigos, nos deparamos, mais uma vez, com uma série de conceitos, cada qual abarcando um aspecto diferente da aquisição bilíngue. Para Milroy e Muysken (1995), a pesquisa sobre alternância de códigos consiste no aspecto mais importante da pesquisa sobre o bilinguismo. Vejamos uma noção compartilhada do termo: a alternância de códigos refere-se ao uso alternado/alternativo de duas ou mais línguas numa mesma situação de interação (MILROY E MUYSKEN, 1995; DI PIETRO, 1977; GROSJEAN, 1982).

Para Ribeiro e Garcez (2002), a alternância de códigos significa a passagem do uso de uma variedade linguística para outra, de forma perceptível pelos participantes. Tal definição engloba, pois, as mudanças linguísticas que podem ocorrer entre dialetos ou entre língua padrão e dialeto.

Lyons (1987), ao discorrer sobre o assunto, utiliza o termo mudança de código e o relaciona ao que os sociolinguistas denominam de domínios. O domínio diz respeito ao espaço da interação, aos participantes, aos assuntos abordados, entre outras variáveis. O autor comenta que a maioria das comunidades bilíngues, se não todas, fazem uma distinção funcional razoavelmente clara das duas línguas em uso. Assim,

Por exemplo, duas pessoas tratando de negócios em inglês na Tanzânia poderiam mudar para o suaíli de repente ou, se ambas são do mesmo grupo étnico e lingüístico, para um vernáculo local,

quando o assunto da conversa muda de negócio propriamente para questões mais pessoais (LYONS, 1987, p. 211).

A partir dessas leituras, podemos concluir que a alternância de códigos é um recurso de comunicação eficaz, utilizado por falantes bilíngues de forma consciente, para completarem os sentidos de suas falas. Sua ocorrência é determinada pela função, pela situação, bem como pelos participantes presentes. Apesar de haver bilíngues fluentes em ambas as línguas, a proficiência não é necessariamente um requisito para que haja a alternância de códigos, pois ela é possível mesmo em casos em que o falante tem um conhecimento muito limitado em uma das línguas.

Griffith (1994) diz que, apesar da alternância de código e da mixagem de códigos serem fenômenos comumente descritos em falantes bilíngues fluentes, poucos investigadores têm se dedicado à descrição deste fenômeno em crianças pequenas. Segundo este autor, tem havido um interesse crescente pelo estudo do desenvolvimento da fala e dos sinais em contextos de crianças ouvintes de pais surdos, contudo ainda há poucas descrições do desenvolvimento da linguagem bimodal ou bilíngue em tais contextos. Além disso, esses estudos não enfocam o desenvolvimento da alternância de códigos.

De agora em diante, falaremos mais um pouco sobre bilinguismo no contexto da educação de Surdos.

2.4 A educação bilíngue dos Surdos

Ao dissertarmos sobre as filosofias de educação para surdos, apresentamos o Bilinguismo como uma proposta educacional que propicia mudanças e oportunidades para a comunidade surda, além de contribuir para uma visão mais solidária em relação à convivência com as diferenças.

Para Skliar (1999, p. 7):

A proposta de educação bilíngüe para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas hegemônicas - características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas - e como um reconhecimento político da surdez como diferença. (...) a educação bilíngüe para surdos é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas.

Ou seja, esse bilinguismo representa muito mais do que a capacidade de falar duas línguas. Enquanto proposta educacional voltada para os surdos, consiste no reconhecimento do estatuto social e ideológico da Libras e do seu valor para a constituição do sujeito surdo. Acima de tudo, representa uma oposição aos antigos paradigmas de educação de surdos, que segregavam o surdo da vida em sociedade. Nesse mesmo raciocínio, Fernandes e Rios (1998, p. 14) afirmam que:

Educar com bilingüismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados.

A educação bilíngue, no caso dos surdos, transcende o papel que o bilinguismo normalmente assume em outras situações, na medida em que garante o acesso à educação desses sujeitos, excluídos e marginalizados, durante tanto tempo. Ainda vai mais além, pelo fato de possibilitar, para a grande maioria desses sujeitos, o contato inicial com ou o aprofundamento na sua primeira língua, a língua de sinais. Pois, como pudemos observar, muitos são os surdos que nunca tiveram contato com a sua própria língua, antes de entrar para a escola. Na nossa opinião, isto se configura em um problema muito grave, pois o domínio da L1 exerce um papel preponderante na aquisição de uma L2.

Quadros (1997b) demonstra uma preocupação em se estruturar um projeto educacional que, além de respeitar a autonomia da Libras, leve em conta os processos psicolinguísticos envolvidos na educação dos surdos. A autora lembra que:

Se há um dispositivo de aquisição de linguagem – LAD – comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso à LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo (QUADROS, 1997b, p. 27).

Por isso, uma das variáveis mais enfocadas, nos estudos sobre bilinguismo, tem sido a idade. Ao se especular sobre a idade ideal para aquisição de uma L2, sugere-se que esta variável exerce uma função fundamental nesse processo, uma vez que pode influenciar a organização cerebral e o

desenvolvimento da lateralidade, definindo, assim, o papel dos dois hemisférios no processamento da linguagem. A esse respeito, Sacks (1990, p.127) comenta:

Nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem “espontaneamente”, dependem da exposição à linguagem. Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à boa linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da maturação cerebral, com uma contínua predominância dos processos do hemisfério direito e uma falta de “transferência” hemisférica. Mas se a linguagem, um código lingüístico, pode ser introduzida até a puberdade, a forma do código (língua oral ou de sinais) parece não importar; só importa que seja bastante boa para permitir a manipulação interna... e então pode ocorrer a transferência normal para o domínio do hemisfério esquerdo.

Concluimos que a educação bilíngue para surdos é uma proposta educacional que envolve processos muito mais complexos do que aqueles presentes na educação bilíngue para ouvintes. Pois, no primeiro caso, deve-se considerar, antes de tudo, a garantia de um direito humano lingüístico, ou seja, o acesso do surdo à língua de sinais, sua primeira língua, de forma natural²⁵, ao mesmo tempo respeitando-se e cultivando-se a sua cultura. Além disso, trata-se de línguas de modalidades diferentes. Em relação a isto, Quadros (1997a, p. 78) acrescenta:

Quanto ao espaço atribuído ao ensino do português, a escola deve se preocupar em ter profissionais altamente especializados no ensino de L2. Esse profissional deve conhecer os mecanismos de aquisição da linguagem para compreender as hipóteses dos alunos quanto ao português – sua L2 – para, a partir disso, interferir no processo de forma adequada.

Na escola, isto significa possibilitar ao surdo a aprendizagem dos conteúdos via Libras, com a participação de um intérprete. Tal intérprete, por sua vez, deve ser responsável pela reprodução dos conteúdos a serem ensinados em Libras, assim como ter conhecimentos sobre cultura e identidade surda. A partir daí, o acesso a escrita da língua portuguesa deve ser facilitado, através de metodologias específicas voltadas para o ensino de L2, o que exige do professor surdo ou do intérprete mais uma habilidade, ou seja, o conhecimento das técnicas e métodos de ensino de L2. Parece-nos que satisfeitos esses requisitos,

²⁵ Quando autores como Quadros (1997) falam em aquisição de uma língua de forma natural, entendemos que se trata de propiciar situações de interação diversas, principalmente favorecendo o contato da criança com outros Surdos, crianças e adultos, dando oportunidade dessa criança se reconhecer enquanto parte de uma comunidade e, assim, desenvolver sua própria identidade.

estaremos mais próximos da proposta bilíngue-bicultural mencionada por Quadros (1997b).

Ao longo deste tópico, apresentamos, abreviadamente, os conceitos, definições e discussões mais gerais, relacionados ao bilinguismo e também à educação bilíngue. Acreditamos que somente através de uma compreensão mais ampla sobre todos os aspectos envolvidos na proposta bilíngue-bicultural na educação de surdos, é que sua viabilização se tornará possível. Ou, dito de outra forma, há que se preparar, urgentemente, profissionais que além do possuírem o domínio da Libras, sejam capazes de compreender a dimensão das relações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas envolvidas no processo de bilinguismo e, conseqüentemente, no processo de educação de surdos.

2.5 Teorias de aquisição de segunda língua

Neste item, apresentaremos um breve panorama das principais correntes teóricas abordadas nos estudos sobre aquisição de segunda língua (ASL)²⁶, a saber: Behaviorismo, Inatismo, Cognitivismo, Interacionismo Social e Teoria da Construção Criativa. Ressalta-se que, neste trabalho, estamos lidando com dois tipos de bilinguismo. Ou seja, no primeiro tipo, enquadram-se as crianças ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua materna - cujo processo de aquisição iniciou-se desde seu nascimento – e que estão aprendendo (ou adquirindo)²⁷ a língua de sinais, como segunda língua; e as crianças surdas que têm a língua de sinais como primeira língua (ou língua natural) e a língua portuguesa como segunda língua.

A teoria behaviorista baseia-se na hipótese de que a aprendizagem, seja ela linguística ou não, se dá através da exposição ao meio e da aplicação de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta. Supõe-se que a aprendizagem linguística é análoga a qualquer outro tipo de aprendizagem. Dessa

²⁶ Apesar de alguns autores fazerem distinção entre as expressões língua estrangeira (quando o processo de ensino se restringe à sala de aula e ocorre no próprio país do aluno) e segunda língua (o processo ocorre no país onde se fala língua alvo), neste trabalho usaremos a sigla L2, desconsiderando essas diferenças.

²⁷ Na realidade, admitimos a possibilidade de nesses casos o termo 'aquisição' ser mais apropriado do que 'aprendizagem', considerando que as crianças ouvintes não estão sendo expostas à língua de sinais de forma sistemática. Ao contrário, elas estão assimilando a língua, através da convivência diária com as crianças surdas.

forma, a aprendizagem da língua materna pela criança seria semelhante à aprendizagem de qualquer outro comportamento peculiar ao ser humano, como dançar, andar de bicicleta, jogar futebol, tocar instrumentos. Tal hipótese foi defendida por Skinner na sua obra *Verbal Behavior* (1957) e associa-se a vertentes do Empirismo, o qual, por sua vez, atribui o desenvolvimento linguístico à experiência.

Nesta visão, a criança, em fase de aquisição de L1, recebe *input* linguístico externo (estímulo), repete o que ouve (resposta), gerando um reforço positivo, ao acertar (reforço), ou negativo, ao errar (reforço). Esses estímulos, recompensa e/ou punição produzem um comportamento que se torna constante, ou seja, a formação de um hábito. O mesmo processo ocorre na aquisição de uma L2 que, nesse caso, consistiria na formação de um novo hábito. Considera-se, portanto, o ensino/aprendizagem de uma língua como um processo mecânico, dependente de estímulos e de respostas visuais e sonoras.

Vale salientar que esta teoria envolve outra hipótese. Trata-se da hipótese de análise contrastiva (*Contrastive Analysis Hypothesis – CAH*), a qual pressupõe que quanto maior a semelhança entre as línguas (L1 e L2) mais facilmente ocorrerá o processo de aquisição, e quanto maior a diferença entre elas, mais dificuldade terá o aprendiz. Nesta teoria, os erros ocorridos durante o processo de aquisição de uma L2 são vistos como uma interferência dos hábitos já formados durante a aquisição da L1.

Ora, se compararmos a língua portuguesa com a Libras, verificaremos muitas diferenças. Primeiramente, por se tratar de línguas que se realizam em modalidades distintas, quer dizer, uma utiliza o canal oral-auditivo e a outra o canal viso-espacial. Outra diferença diz respeito à ordem dos constituintes na oração, como o exemplo que podemos retirar do nosso *corpus*: “Eu tenho dinheiro” (português) e “EU DINHEIRO-TER” (Libras). Contudo, também há semelhanças, como é o caso da omissão do sujeito, possível em ambas as línguas. Vejamos: “Comi o bolo” (português) e “BOLO-COMER” (Libras).

Quadros (1997b) sugere que a linguística contrastiva pode vir a ser uma alternativa metodológica favorável ao ensino de L2 para jovens e adultos. No entanto, salienta que, para crianças pequenas, pode não ser uma proposta

adequada, na medida em que, nesta metodologia, se trabalha com o conhecimento explícito das línguas, o que envolve elaborações mais complexas.

Pesquisadores da área de ASL, apesar de reconhecerem a interferência da língua materna na aquisição de uma L2, argumentam que esta não é uma questão determinante como quer provar o behaviorismo. Por exemplo, muitos 'erros', não previstos pela CAH, foram identificados em dados de aprendizes de L2. Além disso, dá-se uma ênfase muito grande aos estímulos externos, desconsiderando a contribuição do aprendiz para esse processo.

Buscando outra forma de explicar o processo de aquisição de linguagem, Chomsky (1965) introduz a ideia de inatismo, que tenta dar conta da competência e da criatividade do falante, postulando que o ser humano é geneticamente dotado de um mecanismo ou dispositivo para a linguagem, em inglês LAD (Language Acquisition Device), que independe da cognição. Este mecanismo possibilita a criança elaborar hipóteses linguísticas sobre os dados primários da língua à qual é exposta, gerando a gramática de forma relativamente fácil e instantânea. Scarpa (2001) comenta que tal mecanismo ativa o que 'já está lá', através de projeção, nos dados do ambiente, de um conhecimento linguístico prévio, sintático por natureza.

A Teoria Cognitiva foi desenvolvida a partir dos estudos de Piaget (1971) e se interessa pelas formas de pensamento e aprendizado dos seres humanos. Na abordagem cognitiva, a aprendizagem da L2 é vista como um processo mental, no qual o aprendiz é visto como um participante ativo no processo, que faz uso de estratégias mentais, a fim de observar, refletir, categorizar e levantar hipóteses sobre a língua alvo. Para os cognitivistas, o conhecimento da língua está intrinsecamente ligado ao seu uso. Dessa forma, se enfoca as propriedades formais e funcionais da língua já dominadas pelo aprendiz, além dos processos mentais envolvidos, tais como: estratégias, operações, mapeamentos, princípios e regras. Nesta teoria, a ASL é vista como a construção de sistemas de conhecimento que podem, eventualmente, ser ativados automaticamente, possibilitando a compreensão e a fala (LIGHTBOWN; SPADA, 1997).

Apesar do esforço conjunto de psicólogos e linguistas na busca de uma explicação para os complexos fenômenos envolvidos na aprendizagem de uma L2, os dados das pesquisas aplicadas, nesse campo, ainda são escassos.

Outra teoria que condiz com as pesquisas mais recentes sobre ASL é o Interacionismo Social, que se baseia na Psicolinguística Vygotskiana, enfocando a compreensão dos processos de aquisição, em detrimento da descrição dos seus produtos, ou seja, dos resultados. Para os interacionistas sociais, as interações entre a criança e as pessoas ao seu redor possibilitam a aquisição da linguagem pela criança, cabendo ao adulto, ou a outro interlocutor mais experiente, o papel de mediador. Referimo-nos, aqui, à teoria de mediação semiótica de Vygotsky (1979), que postula que a relação entre linguagem e cognição consiste em que a palavra é o elemento chave de mediação do conhecimento, que se dá através da relação do sujeito com o mundo e com o 'outro'.

O mesmo autor desenvolveu o conceito de zona desenvolvimento proximal que se refere à distância que há entre o desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, e o desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas pode fazê-lo com a ajuda de alguém mais experiente (mãe, professor, outros adultos...). Assim, também na sala de aula de L2, o papel daquele que detém maior conhecimento (o professor, ou outro colega), pode contribuir para ajudar o outro a aprender. Os conceitos de mediação semiótica e de zona de desenvolvimento proximal influenciaram vários métodos comunicativos de ensino de L2.

A Teoria da Construção Criativa foi proposta por Krashen (1982), na qual este teórico se utiliza de elementos de várias outras áreas, para elaborar suas hipóteses de ASL. Para ele, o aprendiz acede ao sistema linguístico do falante nativo, em uma seqüência ordenada, estruturando representações mentais da língua alvo. A seguir, descreveremos brevemente suas cinco hipóteses.

A primeira é a distinção entre aquisição e aprendizagem. Para o autor, a aquisição é um processo natural (semelhante à aquisição da língua materna pela criança), subconsciente, consequência da necessidade vital de comunicação. Já a aprendizagem se refere a um processo formal, consciente que implica conhecer as regras e saber falar sobre elas.

A segunda diz respeito à hipótese do monitor, segundo a qual o conhecimento consciente das regras gramaticais (sistema aprendido) atua como um fiscal, corrigindo e aprimorando as estruturas da língua. Dessa forma, o autor sugere que o ensino de L2 seja baseado em situações reais de comunicação, e não em regras gramaticais.

A hipótese da ordem natural prevê que as regras de uma língua são adquiridas segundo uma ordem previsível, independente da ordem como essas regras são ensinadas em sala de aula.

A quarta é a hipótese do insumo, segundo a qual a aquisição somente acontecerá quando o aprendiz recebe *input* (quantidade de informações recebidas) compreensível, em um nível além daquele em que ele se encontra. Em outras palavras, um conhecimento adquirido mais uma informação nova ($i+1$).

Por fim, a hipótese do filtro afetivo que está relacionada ao papel que variáveis como a ansiedade, o estresse e a falta de motivação, entre outras, desempenham no processo de aquisição de uma língua. Tais fatores, segundo o autor, funcionam como um filtro que inviabiliza o processo de aquisição.

Considerando todas as teorias acima apresentadas, Paiva (2005) faz uma crítica, afirmando que estas têm analisado o processo de aquisição de L2 “dentro de uma ótica linear e mecanicista da previsibilidade” (PAIVA, 2005, p. 3), e que suas hipóteses somente conseguem dar conta de um dos subsistemas ou partes do processo de aprendizagem, que compõe o sistema complexo de aquisição de uma L2. Para a autora, essas teorias podem representar esforços na tentativa de explicação das partes de um mesmo todo e não devem ser rejeitadas, mas unificadas de modo a fornecer uma visão global desse fenômeno. Desse modo, a autora propõe que tais modelos são compatíveis com uma teoria fractal de aquisição de línguas, pois cada um deles estaria descrevendo um dos aspectos desse complexo sistema.

Ela advoga que “a passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade” (PAIVA, 2005, p. 3). Apesar de reconhecer a existência de alguns padrões gerais de aquisição, esta autora diz ser impossível descrever todas as possibilidades do processo de aquisição, uma vez que este envolve variáveis intrínsecas (biológicas, de

inteligência, aptidão, idade, atitude, motivação etc.) e extrínsecas (contexto, quantidade e qualidade de input disponível, cultura, estereótipos etc.) ao aprendiz.

A autora verifica, em seus dados de pesquisa, evidências de que a aprendizagem de uma segunda língua é um sistema complexo que envolve, entre outras habilidades, a capacidade de adaptação ao contexto de aprendizagem, levando o aprendiz, por exemplo, a procurar aumentar as oportunidades de uso da língua alvo. Sujeitos de sua pesquisa relatam experiências na/com a língua alvo do tipo: conversar consigo mesmo em frente ao espelho; nomear todas as coisas que cruzavam ao longo do caminho para o trabalho; assistir a filmes e ouvir músicas; ler, entre outras coisas.

Para finalizar, a autora nos lembra que a aprendizagem de uma língua é, também, um processo social e que, portanto, cabe ao professor encorajar e possibilitar o contato constante do aprendiz com as mais variadas formas de *input*, promovendo as interações entre os diversos falantes, ou seja, aprendizes, falantes nativos e falantes competentes, oportunizando o uso da língua e permitindo que o aprendiz teste suas próprias hipóteses, considerando seu próprio estilo de aprendizagem. Pois, como diz a própria autora: “Através do uso do idioma em contextos formais ou naturais, o sistema complexo da aquisição segue sua rota e o aprendiz vai construindo seu conhecimento e adquirindo o idioma” (PAIVA, 2005, p. 34).

Cada uma dessas teorias investiga o processo de ASL, ora se preocupando mais com os aspectos linguísticos, ora privilegiando os aspectos cognitivos e/ou sociais envolvidos. Embora certos métodos de ensino e aprendizagem de línguas privilegiem aspectos de uma ou de mais de uma dessas teorias, salientamos a importância de se considerar os aspectos interativos, sociolinguísticos e culturais no ensino de uma L2. Ou seja, privilegiando as abordagens que concebem a aquisição/aprendizagem de L2 como um processo sociohistórico, que implica a construção conjunta de conhecimento e que, portanto, se fundamenta na atividade dialógica.

2.6 História da educação de surdos e políticas de inclusão no Brasil

A revisão da história da educação dos surdos nos revelou que, no Brasil, a iniciativa de institucionalização da educação do deficiente foi tomada pelo Deputado Cornélio Ferreira que, em 1835, apresentou à Assembleia um Projeto de Lei para a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdos-mudos. Contudo, somente durante o segundo império, com a chegada do educador francês H Ernest Huet ao Brasil (1856), é que se funda o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação (INES). Inicialmente, os educadores de surdos daquele instituto se utilizavam da língua de sinais, mas passam a adotar o Oralismo puro, a partir de 1911.

Na década de 70, chegou ao Brasil a Filosofia da Comunicação Total, por influência da visita da educadora de surdos da Universidade de Gallaudet, Ivete Vasconcelos. Já na década de 80, vê-se a defesa de uma outra forma de orientação educacional, ou seja, o Bilinguismo, que passou a disseminar-se através das pesquisas da Professora Linguista Ferreira Brito, sobre a língua brasileira de sinais, bem como da Professora Eulália Fernandes, sobre a educação dos surdos.

Como vimos no tópico anterior, ao se examinar as propostas educacionais para surdos, se identifica três fases, a saber: a fase Oralista, que enfatiza o uso da língua oral, com o objetivo de recuperar a pessoa surda, e cujos resquícios de sua ideologia persistem até os dias atuais; a fase Bimodal, que defende o uso simultâneo de sinais e da fala, na comunicação entre surdos e ouvintes; e uma terceira fase, o Bilinguismo, que postula que “a aquisição da linguagem em crianças surdas deve ser garantida através de uma língua viso-espacial. No caso do Brasil, através da Libras” (QUADROS, 1997b, p. 3).

Todas essas propostas e suas teorias subjacentes exercem forte influência, inclusive nas concepções atuais de linguagem e surdez, tornando a educação dos surdos um tema complexo e bastante preocupante. Por exemplo, como consequência do Oralismo, ainda hoje se observa, em diferentes níveis, a crença de que o domínio da língua oral é a única forma legítima de comunicação e de inserção social do sujeito surdo. Não raro, observamos, durante o contato com os profissionais da escola e com as crianças surdas, os resquícios dessa tendência:

duas das crianças surdas, sujeitos de nossa atual pesquisa, usam aparelho auditivo; a terceira fez implante coclear; duas delas são submetidas, desde pequenas, a acompanhamento fonoaudiológico. Uma delas foi submetida a tratamento fonoaudiológico aos quatro anos de idade, porém, segundo seus responsáveis, por não observarem resultados satisfatórios, suspenderam o tratamento após seis meses. Nenhuma delas frequenta um curso de Libras. Isto nos sugere que a busca de uma recuperação do estado de surdez ainda persiste, pelo menos na relação da família com a criança surda.

A revisão dessas propostas educacionais nos possibilitou, também, uma compreensão, pelo menos geral, desse processo evolutivo da educação do surdo, bem como uma compreensão da relação entre linguagem e surdez. Após essa incursão teórica, não há como não assumirmos uma posição epistemológica a esse respeito. E, dentre todas as reflexões que pudemos fazer, decorrentes das leituras acerca da educação linguística do surdo, destacamos nossa convicção de que é imprescindível favorecer o contato da criança surda com outras pessoas (crianças e adultos) na mesma condição linguística, a fim de que ela possa adquirir a língua de sinais. Pois, é a partir da interação com outros surdos, principalmente adultos – interlocutores mais experientes – que a criança vai adquirir a competência linguística na língua de sinais.

Mais que isso, somente através das relações sociais estabelecidas, mediadas pela língua de sinais, é que a criança surda poderá se apropriar dos significados elaborados histórico e culturalmente pela comunidade a qual pertence. E esse é um direito da criança surda, assim como o é da criança ouvinte, ou seja, o direito de ser inserida no meio social que lhe possibilite o desenvolvimento da linguagem.

Diante dessas proposições e do contato com a educação de crianças surdas, não podemos escapar de uma discussão sobre o tema da inclusão, hoje tratado com bastante seriedade a nível mundial. Por isso, faremos uma breve exposição das políticas educacionais voltadas para a Educação dos surdos no Brasil, com o objetivo de compreender essa trajetória que resultou na mudança do cenário das escolas regulares.

Começaremos essa exposição, apresentando uma definição de inclusão que encontramos em um material desenvolvido pelo MEC, Secretaria de

Educação especial – *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil*, o qual aborda temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais. Vejamos:

Inclusão significa responsabilidade governamental (secretários de educação, diretores de escola, professores), bem como significa reestruturação da escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de todos seus alunos, inclusive dos surdos (SEE-DF...[et. al.], p.12)²⁸.

Dessa forma, sugere-se que toda escola (regular ou especial) deve reorganizar-se para proporcionar uma educação de qualidade para todos. Essa reorganização implica uma revisão e, caso necessário, alteração do projeto político pedagógico da escola; a recorrência à Secretaria de Educação local, em busca de apoio pedagógico (ex. cursos de capacitação de professores); e, principalmente, uma mudança de paradigma na concepção de educação. O novo paradigma da educação considera como função primordial da escola a difusão de um saber para a construção de um novo homem e para a formação de novos valores como aprender a conviver com o diferente e respeitar as diferenças.

As pesquisas desenvolvidas sobre a educação de surdos, não só no Brasil, mas em todo o mundo, nos revelam que apesar das capacidades cognitivas iniciais do sujeito surdo serem semelhantes as dos sujeitos ouvintes, a grande maioria dos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta defasagens em relação aos conteúdos escolares, quando comparadas a crianças ouvintes da mesma idade, como, por exemplo, produção escrita incompatível com a série estudada. Segundo Quadros (1997b), apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar dos surdos no Brasil, os profissionais e a comunidade surda reconhecem que essas defasagens se configuram num obstáculo para o adulto surdo, que o impossibilitam de competir no mercado de trabalho.

Esses dados evidenciam a inadequação do sistema de ensino voltado para os surdos, ao mesmo tempo em que demonstram que há uma necessidade urgente de se tomar medidas que favoreçam um modelo de escolarização mais

²⁸ Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. [4. Ed.] / elaboração por^{ta} Daisy Maria Collet de Araújo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

responsável e, conseqüentemente, que assegurem o pleno desenvolvimento dessas pessoas. Acreditamos que uma tomada de consciência nesse sentido influenciou a difusão intensa de uma política educacional de inclusão em defesa dos sujeitos com necessidades especiais, inclusive da comunidade surda, através de um modelo que visa, entre outras coisas, a socialização efetiva desse grupo.

Dessa forma, na década de 90, muitos países assumiram a inclusão como tarefa básica da educação pública, buscando diferentes formas de viabilizá-la. Essa mobilização mundial foi motivada, inicialmente, pela Declaração de Salamanca (UNESCO) que, a partir de 1994, orienta para uma perspectiva inclusiva como princípio educacional, na qual as escolas regulares devem acolher sujeitos com necessidades educacionais especiais diversas. Esse modelo inclusivo baseia-se na concepção de uma 'escola para todos' e se sustenta em uma filosofia que defende a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, e destaca a importância da sociedade aprender a conviver com as diferenças.

No Brasil, os reflexos dessa mudança nas políticas públicas voltadas para a educação dos surdos pode ser observada através da legislação em vigor, a começar pela LDB (Lei 9394/1996) que reserva um capítulo exclusivo – o capítulo V – para a educação especial, inclusive prevendo serviços de apoio especializado, além de professores especializados ou capacitados para atender aos sujeitos com necessidades especiais, prioritariamente na rede regular de ensino.

No campo da educação especial, de um modo geral, destacam-se as seguintes legislações complementares à LDBN/96: o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, e que propõe a equiparação de oportunidades, cabendo às instituições de ensino superior oferecer adaptações necessárias no processo seletivo e provas, inclusive tempo adicional para realização das provas, previamente solicitadas pelo aluno portador de deficiência; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9/01/2001, que estabelece diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos, de forma a otimizar o atendimento às necessidades diferenciadas dos alunos; o Decreto nº 3.956, de 8/10/2001, que promulga a Convenção Interamericana da Guatemala, para a

Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; e a Portaria nº 3.284 do MEC de 7 de novembro de 2003, que explicita a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações, e que determina que sejam incluídos, nos instrumentos destinados a avaliar as condições de ofertas de cursos superiores, os requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.

Tais legislações dão o suporte para que o compromisso de 'educação para todos' seja declarado, contudo, elas não garantem a viabilização, nem a concretização das propostas apresentadas, uma vez que essas propostas demandam a conscientização, a aceitação e o apoio de todos os envolvidos no processo educacional.

Já a inclusão escolar do sujeito surdo no Brasil é respaldada pela Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais brasileira, reconhecendo-a, não apenas como meio legal de comunicação e expressão, mas também como um sistema linguístico com estrutura gramatical própria e completa, e, mais recentemente, pelo Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei 10.436/02, citada anteriormente, e o artigo 18 da Lei 10.098/94, que dispõe sobre acessibilidade, e que orienta ações para o atendimento à pessoa surda.

Tal decreto foi promulgado como consequência de uma série de conjunturas sociais e políticas, tais como o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, no ano de 2002, e a necessidade urgente de formar professores para a Educação Básica com habilidade comunicativa básica na Libras e capacitados para receberem os alunos surdos em suas salas de aula, em concordância com a política de Educação Inclusiva em vigor.

O texto, dentre outras coisas, institui a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos Cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior (Capítulo II, Art. 3º), como uma indicação clara de que as universidades devem desenvolver programas de formação continuada em seus cursos de graduação e pós-graduação, com a finalidade de preparar os professores e demais profissionais para atuação frente à diversidade.

A investigação da legislação pertinente à educação dos surdos nos possibilitou o acesso a leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, inclusive a documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes²⁹. A leitura de alguns desses documentos revelou a nítida defesa de um modelo educacional que se opõe ao modelo anterior de educação especial que favorecia a estigmatização e a discriminação. Contudo, especialmente no que se refere à educação dos surdos, nosso contato com essa realidade, através de nossa pesquisa de campo, nos possibilitou a constatação de que, na prática, a escola regular enfrenta muitas dificuldades na implementação do modelo inclusivo proposto pela legislação. Por isso, corroboramos com as reflexões de Dorziat; Lima; Araújo (2006, p. 3) quando consideram que:

a inclusão é uma temática complexa, porque envolve mais do que o ingresso e a garantia de critérios para o ensino dos diferentes, em especial a de surdos (...). É necessário desenvolver o debate em dois níveis: o geral, que inclui a discussão sobre a escola pública brasileira (...), sobretudo sobre as visões de currículo, praticadas no seu interior aos que já estavam supostamente incluídos; e o específico, relativo ao entendimento do que significa, para o processo pedagógico como um todo, possuir particularidades diferentes, como as das pessoas surdas, que desenvolvem formas de organização em torno das capacidades visuais-gestuais, o que constitui o que é chamado de cultura surda.

De fato, apesar da comunidade escolar se revelar disposta ao contato e ao acolhimento das diferenças, no caso da inclusão de alunos surdos, o acompanhamento de um intérprete de Libras na sala de aula, não é suficiente para proporcionar a esse aluno uma formação adequada as suas necessidades. Ou melhor, outras providências são necessárias, tais como: reformas curriculares, revisões dos processos didáticos e metodológicos, investimento em formação específica para os professores e demais profissionais da escola, principalmente em relação a conhecimentos sobre a língua de sinais e sobre a cultura surda. Pois, como sugere Quadros (2006), embora a presença do intérprete consiga romper uma barreira comunicativa na sala de aula regular, as questões metodológicas não têm sido tratadas apropriadamente, uma vez que não levam

²⁹ O acesso a esses documentos foi feito através do site da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS): www.feneis.com.br.

em conta os aspectos sociais e culturais inerentes ao processo educacional, o que tem contribuído para que a criança surda permaneça à margem da escola.

Enfim, o processo educativo inclusivo se apresenta como um grande desafio, não apenas para os docentes, mas para todos os profissionais da escola, uma vez que implica uma revisão teórica e prática das estratégias de ensino, de orientação e de apoio, ou seja, a criação de formas de trabalho apropriadas que respondam as peculiaridades dos educandos, valorizando suas individualidades, potencialidades e limites.

2.6.1 A visão dos participantes de nossa pesquisa sobre a inclusão escolar dos alunos surdos

A partir da década de 1990, disseminou-se, com vigor, a defesa de uma política de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, incluindo-se aí os surdos. No Brasil, verifica-se, a partir de então, uma defesa pela integração destes sujeitos em escolas regulares amparada pelas políticas públicas, através de um conjunto de leis (Lei nº 9.394/96; Lei nº 10.436/02; Decreto 5.626/05, dentre outras), e sustentada por um discurso de apelo ao respeito, à solidariedade e à socialização efetiva destes grupos. Nada obstante, observa-se nos estudos dedicados à área, que a inclusão escolar equânime tem sido alvo de muitas críticas. Destacamos, a seguir, algumas com as quais nos deparamos.

Incluir surdos em salas de aula regulares inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita a consolidação lingüística dos alunos surdos (SÁ, 2006, p. 3).

A peça do quebra-cabeça das políticas públicas, no entanto, não é a peça que os surdos projetam. A educação de surdos na perspectiva dos surdos é norteada pela reivindicação de uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngües e professores surdos. Os movimentos surdos criticam a manutenção dos surdos dentro dos espaços das escolas que estão estruturadas para ensinar e aprender em português com alunos que crescem ouvindo e falando esta língua, ou seja, as proposições são contrárias às propostas de inclusão nesta perspectiva (QUADROS, 2007, p. 2-3).

Mesmo cientes das implicações pedagógicas envolvidas nesse processo, e apesar de compreendermos a grande relevância desse debate, salientamos que, neste trabalho, nos desviaremos da discussão desse tema, para nos concentrarmos na observação dos fenômenos linguísticos que permeiam as interações de uma sala de aula inclusiva, na qual convivem crianças ouvintes e surdas.

Hoje é comum encontrarmos sujeitos surdos inseridos em salas de aula de escolas regulares, ou seja, em classes de ouvintes. Este fato acarreta mudanças perceptíveis no cenário da escola, mais particularmente, no cenário da sala de aula, principalmente por conta da presença simultânea de dois professores (quando normalmente só há um) e também considerando a realização simultânea de duas línguas, uma delas facilmente percebida, pelos alunos ouvintes, por seu caráter espaço-viso-manual. Este é o contexto da nossa pesquisa e, mesmo antes do nosso primeiro contato com a rotina daquela sala de aula, nos perguntávamos como se daria o processo de interação entre as crianças ouvintes e surdas. Há de fato interação entre elas? As crianças ouvintes se utilizam de gestos, mímicas, português, Libras, ou misturam as línguas, quando estão interagindo com as crianças surdas? Qual a visão da diretora, das professoras e da intérprete de Libras sobre a inclusão de surdos e sobre educação bilíngue, no tocante ao papel da língua/linguagem nas interações de sala de aula?

A opção pelas entrevistas tem, pois, o intuito de tentarmos responder a essas perguntas e, ao mesmo tempo, compreendermos um pouco sobre a visão, dos atores envolvidos, sobre o processo de inclusão de surdos nesse contexto, como as crianças ouvintes vêm a experiência de contato com a língua de sinais, bem como conhecer a concepção de ensino de surdos assumida pela comunidade gestora da escola.

2.6.1.1 A voz da diretora da escola

A diretora da escola foi a primeira entrevistada. A pesquisadora inicia: “O objetivo desta entrevista é que você nos fale, um pouco, sobre a sua trajetória profissional enquanto educadora, as experiências que tem tido com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, especialmente as surdas, suas

dificuldades na realização do trabalho, as conquistas e o resultado de todo o processo construído até hoje”.

O relato da diretora nos revela a história de uma escola que foi pensada para ser inclusiva, desde a sua fundação. Segundo ela, a inclusão no seu sentido mais amplo significa acolher não somente aqueles indivíduos com necessidades educativas especiais, como surdos ou outros alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também aqueles alunos menos favorecidos economicamente, por exemplo. Nesse sentido, ela sugere que o lema da escola é garantir a acessibilidade a todos e que, para tanto, a escola investe, procurando participar de todos os cursos da área ofertados pelo Município ou pelo Estado.

Ela conta que há três anos, quando a escola recebeu a primeira aluna surda, ela, juntamente com a coordenadora pedagógica e uma professora, elaborou um miniprojeto, com o objetivo de preparar, informar e sensibilizar todas as áreas da escola para o acolhimento dessa aluna, desde o porteiro até a dona da cantina. Além disso, buscaram o apoio do órgão local, responsável pela educação especial, para indicação de um profissional que pudesse se engajar num trabalho de sensibilização, conscientização e informação sobre a surdez, além de ofertar um curso básico de Libras, para os profissionais da escola.

A princípio, comenta a diretora, a prefeitura local indicou um profissional para trabalhar como intérprete de Libras, acompanhando a criança surda na sala de aula, contudo, com a chegada de mais duas alunas surdas na escola, o trabalho se intensificou e o tal profissional não conseguiu atender as expectativas nem da escola, nem dos pais das crianças surdas e, por isso, foi substituído.

Ela ressalta a dificuldade de se encontrar profissionais qualificados para atuar nessa área. E conta que procurou, também, o apoio da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no sentido de indicar um profissional mais especializado, com experiência em Libras, para trabalhar na escola. Dessa forma, ela teve contato com a intérprete que, atualmente, trabalha na sala de aula das crianças surdas, e que desempenha o papel de mediador entre o professor titular da turma e os alunos surdos, favorecendo a assimilação dos conteúdos escolares pelos alunos Surdos.

Ao se referir as interações entre as crianças ouvintes e surdas, a diretora comenta que tudo transcorre com muita tranquilidade e sugere que não há

problemas de comunicação entre eles. Relata, inclusive, um fato ocorrido na cantina, quando uma das crianças surdas tentava fazer o seu pedido, mas a dona da cantina não conseguia entender: “Você quer pizza? Você quer pastel?”, e um dos colegas observando o fato, interfere: “Não, tia ela disse que só quer um biscoito recheado”. E, complementando a sua visão sobre o processo de comunicação entre eles, bem como de integração dos mesmos à comunidade escolar, a diretora acrescenta:

“Essa comunicação dentro da sala não tem nenhum problema, após um tempo eles absorvem muito bem, é tanto que se você tiver dúvida, a gente que não tem contato direto com elas, a gente percebe que os colegas de turma, eles falam, eles se expressam, eles sabem o que elas querem também (...) o que eu vejo hoje nessas crianças é uma grande oportunidade que elas têm de conviver com uma pessoa que é diferente, no sentido de falar, que eles não falam, não escutam, e de ver o outro como uma pessoa, também, que tem as suas limitações. E eu arrisco a dizer que são, que com certeza vão ser futuros cidadãos conscientes e que sabem entender o outro bem melhor (+) isso é uma das grandes metas da escola (...).”

Em outro momento da entrevista, a diretora comenta que a interação entre as crianças ouvintes e surdas é “fantástica” e complementa: “se você for hoje na sala, você fica impressionada. Teve um dia que foi feita uma brincadeira do ‘telefone sem fio’ e elas que não ouvem e que não falam, elas passaram a mensagem para os outros, e os outros também passaram para elas. É muito interessante e reforça a tese de que todas as crianças / elas têm uma potencialidade infinita (...).”

A diretora lembra que quando as crianças surdas chegaram à escola, elas tinham um ‘déficit’ de linguagem muito grande (duas delas nunca tinham tido contato com a Libras) e que, por isso, a escola teve que fazer algumas adaptações. Ou seja, foi necessário criar um ambiente, extra-sala, para atender essas crianças, a qual era chamada de sala de recursos. Segundo ela, a ideia era proporcionar o contato dessas crianças com os alunos de sua sala de aula (com os colegas ouvintes) e, paralelamente, desenvolver um trabalho voltado para a aquisição da língua de sinais e para o contato exclusivo entre a intérprete e as três crianças Surdas, para utilização dessa língua. Fato que, segundo ela, foi

criticado pelas mães que consideravam que tirar da sala, mesmo que por alguns momentos, seria uma forma de exclusão.

Do ponto de vista da diretora, após esses três anos, as crianças surdas estão bem adaptadas, inclusive, a partir deste ano, começaram a utilizar o mesmo livro dos alunos ouvintes, fato que não acontecia anteriormente. Outrossim, ela destaca que a escola também reconhece a importância do papel da família nesse processo e que, em razão disso, tem feito um trabalho de conscientização juntos aos pais, estimulando-os a aprenderem a Libras, a adquirirem livros sobre o assunto, entre outras coisas.

Quanto à forma de comunicação que deve ser privilegiada na educação da pessoa surda, a diretora diz que deve ser a língua de sinais, e acrescenta que a língua nata dela deve ser preservada, porque é a identidade dela. Segundo ela, para favorecer uma maior interação entre os ouvintes e os surdos, a escola tenta fazer um trabalho de divulgação da língua de sinais, estimulando os ouvintes a aprendê-la, e buscando a participação dos profissionais da escola em cursos ofertados pela Secretaria de Educação.

2.6.1.2 A voz das professoras

A primeira professora entrevistada foi a que começou a trabalhar com esta turma, a partir deste ano de 2009. A Professora 1 (daqui em diante P1) é graduada em Pedagogia e atua como professora há nove anos. No entanto, esse é o seu primeiro trabalho envolvendo crianças com necessidades educativas especiais, o que a princípio, segundo ela, foi um tanto assustador, como ela própria assume: *“Fiquei um pouco temerosa. Como seria o meu trabalho? Como eu iria trabalhar com elas, já que a minha experiência toda, durante nove anos de sala de aula foi sempre com crianças ouvintes?”* Ela revela que, apesar da insegurança inicial, o primeiro contato com as crianças surdas foi maravilhoso, pois elas são muito carismáticas. E completa dizendo que *“a única deficiência mesmo que elas têm é a questão da audição, elas não me ouvirem, mas (incompreensível) gesticulando, o que eu falo, o que eu / elas conseguem entender e conversam comigo, assim, através de gestos / eu já aprendi alguns sinais, e tá sendo muito bom”*.

Quanto à questão da língua a ser priorizada na educação dos surdos, P1 corrobora com a opinião da diretora da escola, ao apontar o bilinguismo como a melhor proposta educacional para os surdos. Conforme o seu depoimento, nesta proposta *“a gente tanto respeita ‘a maneira’ deles, como trabalha com eles LIBRAS, para que eles se eduquem e aprendam a linguagem deles, para depois eles virem a conhecer uma segunda língua”*.

Para P1, o seu papel, em relação às crianças surdas, consiste em mediar a construção do conhecimento determinado no plano de curso, auxiliando as crianças a assimilarem os conteúdos previstos para aquele nível escolar. O papel do intérprete, por outro lado, explica P1, é traduzir a sua fala, considerando os conhecimentos que ela expõe e a sua dinâmica de trabalho. E, nos casos em que há dificuldade de compreensão dos conteúdos, por parte das crianças surdas, a intérprete realiza um trabalho de reforço em uma sala de apoio. Tal declaração nos sugere que P1 assume a responsabilidade pela transposição didática dos conteúdos de todas as matérias, não transferindo tal obrigação para a intérprete, salvo nos casos que exigem um acompanhamento mais individualizado por parte da intérprete. Percebemos, ainda, que os papéis assumidos pela professora e pela intérprete, nesse contexto, parecem estar devidamente marcados.

Em relação à comunicação entre ela e as crianças surdas, P1 afirma que não há problemas, e relata: *“eu tento conversar com eles através de sinais, eles entendem os meus sinais (...) quando elas vêm pra mim com alguma pergunta, eu precisamente entendo o que elas estão perguntando e tento passar da melhor maneira possível pra que elas entendam”*. P1, no entanto, admite que não conhece a Libras, mas assegura que busca constantemente fazer com que elas entendam o que ela está tentando comunicar. P1 acrescenta que a comunicação entre ela e as crianças surdas é facilitada porque ela tenta ensinar os conteúdos, seguindo o livro e, ao mesmo tempo, com o apoio de cartazes e outros recursos de que ela dispõe em sala para ajudá-la nesse trabalho.

Quanto à interação entre ouvintes e surdos, o discurso de P1 é enfático: *“maravilhoso! O mais, assim, que me chamou atenção / o melhor de tudo foi isso, porque não há nenhuma distinção entre eles / os próprios alunos ouvintes, eles adoram estar sempre interagindo com as meninas não-ouvintes (...) eles têm uma facilidade incrível / é muito fácil pra eles, mesmo sem ter conhecimento de Libras,*

eles passam pra elas o que eles querem dizer e elas entendem". P1 acrescenta que, às vezes, é necessário pedir-lhes para sentar, pois ora as crianças ouvintes se encaminham até a cadeira de uma das crianças surdas, ora uma das crianças surdas se encaminha para a cadeira de um dos ouvintes para conversar. Ainda, segundo P1, a turma é muito unida, todos são amigos das crianças surdas e, quando fazem trabalhos em grupo, eles as querem na equipe.

A segunda professora entrevistada esteve à frente da turma no ano de 2008, ano em que começamos nossa pesquisa nessa escola inclusiva. Ela trabalhou com uma das crianças surdas durante três anos, mas somente no último ano, 2008, as outras duas crianças surdas foram matriculadas na escola, e também passaram a fazer parte da sua turma. Ao falar sobre o seu primeiro contato com uma das crianças surdas e a experiência de conviver com elas em sua sala de aula, a Professora 2 (daqui em diante P2) também se refere ao sentimento de medo e insegurança que experimentou. Ela conta que fez um curso básico de Libras, durante três meses, e que, inclusive adquiriu livros, para melhorar a qualidade de sua comunicação com aquelas crianças que, inicialmente, se realizava apenas através de gestos, mas que depois do curso, passou a ocorrer, também, através da língua de sinais. P2 está cursando o último ano do Curso de Pedagogia em uma faculdade particular.

Quando questionamos sobre o seu nível de conhecimento da língua de sinais, P2 afirma que aprendeu o básico, pois não chegou a dar continuidade ao curso de Libras que havia iniciado. Percebemos, em suas falas posteriores, que o básico, a que ela se refere, compreende as saudações diárias, os comandos de sala, ou outras manifestações simples na língua de sinais. O discurso de P2 também revela uma tendência de valorização da língua de sinais e o reconhecimento da importância dessa língua para o desenvolvimento das crianças surdas e para a socialização delas, na medida em que ela atribui a mudança positiva no comportamento de uma das crianças surdas ao seu progresso na aprendizagem da Libras, que favoreceu a comunicação entre ela e as outras crianças. Para P2, a comunicação entre as crianças ouvintes e surdas é boa, pois algumas crianças conseguem falar o básico em Libras, e aquelas que não sabem, se utilizam de gestos, mas não deixam de interagir com as crianças surdas.

Ao expor sobre os papéis desempenhados por ela e pela intérprete de Libras, P2 se assume como professora titular da turma, responsável pelo ensino dos conteúdos, e vê a intérprete como responsável pela tradução de suas exposições para a língua de sinais, possibilitando, assim, a apreensão desses conteúdos pelas crianças surdas.

2.6.1.3 A voz da intérprete

A terceira professora entrevistada assumiu a função de intérprete educacional de crianças surdas, nessa escola, no início do ano de 2008. A professora intérprete de Libras (daqui em diante PIL) é graduanda do 4º período do curso de licenciatura plena em Letras-Português da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Ao relatar sobre a sua experiência de aprendizagem de Libras, PIL diz que a sua motivação inicial se deve ao seu primeiro contato com a língua. No dia em que ela viu dois surdos conversando, pela primeira vez, ficou maravilhada, achou curioso e interessante e se propôs a aprender a língua. PIL, então, procurou uma colega que trabalhava em uma escola de educação especial, e conta que, ao ver a sala de aula de crianças surdas, ela ficou ainda mais fascinada. Naquela ocasião, pediu ajuda a colega no sentido de dar-lhe algumas aulas de Libras e ceder-lhe um material que pudesse ajudá-la a aprender autonomamente. Mas, segundo ela, o que mais a ajudou nessa aprendizagem foi o fato de ter se engajado, a partir de então, naquela sala de aula, e de ter convivido com aquelas crianças surdas, aprendendo com elas no dia a dia.

O discurso de PIL nos revela que tal convivência despertou, também, a sua vocação profissional. Ela comenta: *“Eu já tinha desistido, já tinha parado de estudar e aí por conta disso eu voltei a estudar, terminei o Magistério justamente para trabalhar com eles / terminei em 97, foi o último ano em que houve o Magistério, e aí eu comecei a trabalhar como voluntária nessa mesma escola, onde eu tinha ido antes conhecer os surdos, e fiquei durante dois anos trabalhando como voluntária nessa escola, e aí foi quando eu realmente aprendi e vi que era aquilo que eu queria para minha vida”*. PIL descreve aquela sala como uma sala ‘multiseriada’, por agregar vinte surdos de diferentes níveis de

escolaridade, e acrescenta que, como voluntária, assumiu a função de professora auxiliar, trabalhando em conjunto com outra professora mais experiente. Ela diz que como o fechamento dessa escola, ela buscou outras experiências, trabalhando como professora contratada em duas outras escolas, uma municipal e outra estadual, sempre atuando como professora de surdos, inclusive com jovens e adultos.

Ao descrever sua trajetória na escola campo de nossa pesquisa, PIL fala da sua satisfação, não somente pela estrutura de apoio que encontrou, mas principalmente pela valorização e pelo reconhecimento do seu trabalho. Ela diz que, apesar de, nos anos anteriores, ter se dedicado mais à educação de jovens e adultos surdos, a experiência de voltar a trabalhar com crianças tem sido muito gratificante, apesar de se constituir em um grande desafio. Fala do seu primeiro contato com cada uma das crianças surdas, destacando o fato de que uma delas, a terceira criança surda (daqui em diante CS3), ter chegado à escola, no segundo semestre de 2008, sem o mínimo conhecimento de Libras. Como ela própria comenta: *“(...) quando ela chegou aqui não sabia nada de Libras, nem o nome dela sabia dizer, não sabia números, não sabia nada e pouco tempo depois ela já estava se comunicando com as meninas, já estava interagindo com a sala / uma coisa assim maravilhosa, fantástica”*.

PIL descreve o seu papel na sala de aula, como sendo *“traduzir para as crianças surdas, na língua de sinais, tudo que o professor falar, explicando, seja português, matemática, ciências / os conteúdos de uma forma geral / (...) eu to ali prá isso / eu sou na verdade uma intermediadora, tanto do professor para com os alunos, quanto dos alunos para com o professo”*. Ela acrescenta que tem acesso aos conteúdos a serem ministrados, previamente e, em caso de necessidade, pode fazer adaptações para facilitar a assimilação por parte das crianças surdas. Na maioria das vezes, PIL comenta, tudo é feito em sala de aula, simultaneamente às explicações da professora titular, ou seja, uma explica e a outra traduz para a língua de sinais, de forma a tornar os conteúdos acessíveis as crianças surdas. A esse respeito, PIL expõe: *“(...) elas não querem e nem gostam de ficar excluídas de nada / elas querem participar de tudo que acontece na sala de aula / o que o professor diz, tudo o que ele fala elas querem saber o que ele tá falando (...)”*.

Ao descrever o papel da professora titular em relação às crianças surdas, ela diz: *“Bom, ela é a referência da sala, não é? / então, não é pelo fato de eu estar ali como intérprete, que as crianças surdas vão ter a mim como referência / elas têm a professora como referência / né?, então, é / na verdade, a professora é a principal personagem na sala de aula / eu, como já falei, eu sou apenas uma intermediadora, né? PIL comenta que as crianças surdas costumam confundir os papéis, pelo fato dela ter mais contato com elas, mas que ela tenta mostrar-lhes que, por exemplo, para pedir autorizações, elas devem se dirigir à professora titular.*

Quanto a sua opinião a respeito do conhecimento sobre a surdez e suas peculiaridades, bem como sobre a realidade e dificuldades dos alunos surdos, por parte dos demais membros da escola, PIL reafirma o comprometimento de todos para com esse processo de inclusão, citando os cursos oferecidos para esses profissionais, no intuito de aproximá-los dessa realidade e, principalmente, aproximá-los das crianças surdas. Ela expõe que todos tentam se comunicar com as crianças surdas, seja através de língua de sinais, seja através de gestos e/ou mímicas.

PIL avalia seu nível de proficiência em Libras como sendo bom, mas salienta o fato de nunca ter feito um curso de intérprete de Libras e de, portanto, não ter certificação para tal, pois aprendeu autonomamente, através do contato com pessoas surdas. Ela também expressa o seu desejo de participar de cursos de aperfeiçoamento e de investir mais nessa profissão. Também expõe que se acha capaz de se comunicar em Libras em qualquer região do país, mesmo considerando as variações regionais dessa língua.

Para PIL, o Bilinguismo é o melhor método educacional para se trabalhar com surdos e a língua de sinais deve ser priorizada na educação destes. Ela lembra que na primeira escola em que trabalhou como professora de surdos, o diretor exigia do professor que privilegiasse a oralidade. Queria-se, segundo ela, que os alunos aprendessem a falar e a ler, oralizando. Em relação a isto, ela comenta: *“(...) a dificuldade é muito grande / eu comecei nessa linha, mas eu percebi, pouco tempo depois, que não funciona / não funciona / então eu aprendi, desde o início, já se vão lá quase quinze anos, que a melhor metodologia pra se*

trabalhar com o surdo é o Bilinguismo, respeitando a língua de sinais, como a língua natural dele, a primeira língua, e tentando introduzir o português (...)”.

Sobre a interação entre ouvintes e surdos, PIL diz que ocorrem normalmente. Em sua fala, PIL expõe que as crianças, de um modo geral, têm um incrível potencial para a comunicação. Quando querem falar, falam indiscriminadamente, seja com outros ouvintes ou com surdos. Em suas palavras: *“quando a criança (referindo-se à criança ouvinte) sabe um pouquinho mais de Libras, ela usa / quando não sabe, ela usa o gesto, ela usa a mímica / ela vem me perguntar, mas ela não deixa de ter contato com as crianças surdas”*. Além disso, comenta PIL, nos eventos realizados pela escola, procura-se desenvolver projetos nos quais as crianças ouvintes e surdas participem de trabalhos em grupo. Por exemplo, no Dia da Independência, crianças ouvintes e surdas cantaram o Hino Nacional em Libras. Segundo ela, a repercussão foi tão grande que o grupo já foi convidado para fazer a apresentação em outras escolas, e também no encerramento de um curso promovido por uma editora.

2.6.1.4 A voz dos alunos ouvintes

A escolha dos entrevistados foi feita com base no critério de maior convivência, aproximação entre ouvintes e surdos. Assim, apenas 04 (quatro) dos 23 (vinte e três) alunos ouvintes participaram da entrevista. Ou seja, esses são alguns dos alunos ouvintes (pois há outros) que têm uma maior proximidade com as crianças surdas, fazem muitas tarefas juntos, brincam juntos, tanto dentro quanto fora de sala de aula. Com o objetivo de mantermos os nomes dos participantes em sigilo, os chamaremos de CO1, CO2, CO3 e CO4 (onde CO se refere à criança ouvinte).

Iniciamos a entrevista com os alunos ouvintes, perguntando sobre o tempo e a experiência de convivência com as crianças surdas, desde o primeiro contato. Seus relatos mostram que três, dos quatro alunos ouvintes, convivem com uma das crianças surdas desde a Alfabetização, e com as outras duas desde 2008. De um modo geral, os depoimentos sugerem que há uma ótima aceitação em relação às crianças surdas que, desde o início, foram muito bem acolhidas pela turma.

Em suas falas, as crianças revelam uma motivação para aprender Libras. Na opinião delas, falar em Libras é “interessante, divertido, legal”. Comentam que a professora da Alfabetização sempre formava um círculo na sala de aula e os ensinava alguns sinais, mas destacam que agora, com a atual professora, eles têm aprendido muito mais. Uma das alunas, CO2, diz que aprendeu Libras com a vizinha que fez o curso e lhe emprestou um livro. Já CO1 diz que aprendeu com uma colega, cuja mãe é professora de surdos e comenta que quando a intérprete de Libras está falando com as crianças surdas, ela fica olhando para ela e, por isso, aprendeu. CO3, por sua vez, diz que na escola aprendeu o alfabeto manual e fora da escola aprendeu com uma colega surda que costumava brincar com ela, provavelmente uma vizinha. CO4 comenta que aprendeu com a Tia (professora), reproduzindo suas palavras: “(...) *ela foi ensinando a mim quando não tinha ninguém, aí eu fui aprendendo mais e aí quando chegou as meninas, ela falou um negócio que eu entendi, parece que é prá brincar (...) (sic)*”. Ou seja, sua fala sugere que, com a chegada das crianças surdas, ele teve mais oportunidades de praticar a Libras.

Quando eu lhes pedi para me dizer o que eles conseguem dizer em Libras, eles fazem referência a um vocabulário básico, que inclui sinais, como: BRINCAR, DESCULPE, OBRIGADO, BOM DIA, BONITA, BANHEIRO, ÁGUA, além das matérias escolares e de algumas cores. No entanto, ao observá-los em interação com as crianças surdas, percebemos que as conversas fluem com muita facilidade, o que nos sugere uma proficiência maior. Isto nos leva a crer que o processo pelo qual elas estão passando, se refere muito mais a aquisição do que a aprendizagem de Libras, e, portanto, a um processo subconsciente, natural. Pois, o fato é que estas crianças não estão sendo submetidas a um método sistemático de aprendizagem da Libras. Elas estão aprendendo com a convivência com os surdos, com a intérprete, na rotina de uma sala de aula bilíngue.

Por fim, a condução destas entrevistas nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre as experiências dos profissionais e alunos da escola que mantém um contato mais direto com as crianças surdas. Nosso objetivo foi identificar alguns dos aspectos dessa experiência de inclusão, com ênfase no processo de comunicação. As declarações manifestam um interesse e disposição para

implementação de uma educação bilíngue eficaz, por parte da direção da escola e dos professores, contudo, a escola esbarra nas limitações do próprio município, cujas instituições de ensino superior, não oferecem formação específica na área de surdez, ou seja, não há cursos, nem seminários ou debates. Enquanto não consegue ajuda da Secretaria de Educação local, a escola busca alternativas, investindo, por conta própria, na qualificação do seu corpo docente, por sinal, bastante motivado para aprender e enfrentar os desafios de um contexto educativo bilíngue.

O contexto da sala de aula compreende a marca social do processo educativo e, portanto, a qualidade das interações ali estabelecidas, pode favorecer o processo de inclusão e, conseqüentemente, contribuir para o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Através dos relatos obtidos, podemos concluir que essa experiência de inclusão tem sido benéfica tanto para os alunos ouvintes, quanto para os alunos surdos. Para os primeiros, porque estão tendo a oportunidade de conhecer e falar uma segunda língua, aprendendo a respeitar e conviver com a diferença, e tendo a oportunidade de crescerem como cidadãos menos preconceituosos. Para os surdos, porque estão conquistando o seu espaço dentro da comunidade ouvinte, praticando sua língua natural com um grupo mais amplo, ao mesmo tempo em que estão tendo a oportunidade de conviver com outros surdos, favorecendo a construção de sua identidade surda, muito embora, reconhecemos, de forma ainda muito limitada. Pois, como já foi apontado, é de extrema relevância que essas crianças tenham contato, também, com surdos adultos, surdos mais experientes na Libras, para que elas possam se desenvolver integralmente.

2.7 A língua de sinais

Neste tópico, procuraremos mostrar algumas das principais características da língua brasileira de sinais (Libras), com o intuito de prover, pelo menos de forma elementar, uma compreensão sobre o funcionamento dessa língua tão pouco conhecida e, conseqüentemente, tão pouco valorizada pela maioria das pessoas, inclusive pelos próprios familiares dos surdos, quando esses são ouvintes. Para tanto, nos basearemos, principalmente, nos trabalhos de Coutinho (2000a; 2000b) que objetiva introduzir o leitor a uma iniciação da aprendizagem dessa língua, Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004), bem como nos textos Educação Especial – Deficiência Auditiva (BRASIL, 1997) e Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez (MEC-SEE, 2006).

Diz-se, comumente, que a faculdade da linguagem é o fator que efetivamente distingue o homem dos outros animais e que a linguagem verbal é o instrumento do pensamento para a interação. Mas, o que dizer de uma língua/linguagem que se apresenta numa modalidade diferente das línguas orais?

As línguas de sinais são línguas espaço-visuais, uma vez que se estabelecem através da visão e da utilização do espaço. Essas línguas representam sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais, ao contrário do que preconizam algumas concepções inadequadas a esse respeito³⁰. São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda.

Quadros (1997b) define as línguas de sinais como línguas naturais por refletirem a capacidade psicobiológica do homem para a linguagem e por terem sido motivadas, do mesmo modo que as línguas orais, ou seja, pela necessidade exclusiva e natural dos seres humanos de se utilizarem de um sistema linguístico para se comunicarem uns com os outros, expressarem ideias, sentimentos e ações.

Ainda segundo Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais permitem a expressão de significados não só da necessidade comunicativa como também

³⁰ Karnopp (1994) apresenta algumas concepções errôneas acerca da língua de sinais, dentre elas uma que diz que as línguas de sinais derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.

expressiva, possibilitando, assim, a tradução de qualquer assunto ou conceito, bem como o deslocamento, pois permite que a pessoa fale sobre as situações ausentes ou abstratas. Acredita-se que não foi à toa que a língua de sinais conseguiu o estatuto de língua perante os linguistas, pois mostrou, ao longo de sua história, que é uma língua completa, contrariando, assim, a noção que muitos tinham de uma língua pobre e telegráfica. Basta compreender, então, que é uma língua com todas as estruturas necessárias para que seja “falada” pelos surdos de forma funcional no espaço dialógico.

O desenvolvimento de pesquisas sobre as línguas de sinais mostram que essas línguas são comparáveis a quaisquer línguas orais, seja em termos de complexidade, seja em termos de expressividade. Assim, os surdos que utilizam a Libras, conseguem discutir sobre diversos assuntos, tais como literatura, filosofia, política, esportes, religião, moda, trabalho etc., inclusive utilizando-a com função estética para criar histórias, poesias, fazer teatro e humor. Da mesma forma que as línguas orais, as línguas de sinais evoluem de acordo com a necessidade dos falantes. Ou seja, novos sinais são introduzidos, como consequência de mudanças culturais e tecnológicas. Outrossim, assim como as línguas orais, as línguas de sinais não são universais e, portanto, não só apresentam diferenças de um país para outro, como também apresentam diferenças regionais, dentro de um mesmo país. Existem, portanto, muitas línguas de sinais diferentes: a língua de sinais portuguesa, americana, francesa, argentina etc.

Logo, se as línguas de sinais adquiriram o *status* de língua é porque, apesar de se realizarem em uma modalidade diferente, suas estruturas são compostas pelos mesmos níveis linguísticos das línguas auditivo-orais, ou seja, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Além disso, também se diferenciam quanto ao seu uso em relação à região, grupo social, faixa etária e sexo.

Vários estudos revelam que o surdo não aprende a linguagem oral de forma espontânea como os ouvintes, daí a necessidade do contato com a língua de sinais, desde o seu nascimento, para que a aprendizagem se dê de forma plena e natural. Por ser uma língua espaço-visual, a língua de sinais não depende da integridade do sistema auditivo, tornando-se acessível ao surdo, cuja tendência natural é priorizar o uso do canal visual.

Igualmente às crianças ouvintes, que passam por um processo de maturação para reproduzir o som, as crianças surdas também passam por várias fases até conseguirem expressar um sinal de forma correta. Isso mostra que o processo de aquisição da língua de sinais é semelhante ao processo de aquisição das línguas orais (MARCHESI, 1995; QUADROS, 1997b).

Quadros (1997b) expõe as etapas de aquisição das línguas de sinais com a mesma subdivisão apresentada nos trabalhos que envolvem aquisição das línguas orais, por considerar que o processo de aquisição das duas modalidades de língua ocorre de forma análoga. Ou seja, para a autora, a aquisição da língua de sinais ocorre através das seguintes etapas: o período pré-linguístico; estágio de um sinal; estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações³¹.

Baseado em pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Europa, pode-se deduzir que o processo de aquisição da Libras pela criança surda segue algumas fases de maturação. Na primeira fase, a criança produz sequências de gestos que articulatoriamente se assemelham aos sinais e que correspondem ao balbúcio da criança ouvinte. Na segunda fase – fase de uma palavra – a criança surda produz seus primeiros sinais, relacionando-o com o objeto ou pessoa, por exemplo: PAPAI, MAMÃE, LEITE. Vale salientar que, nesse período, as crianças surdas cometem erros na articulação dos sinais, do mesmo modo que a criança ouvinte comete erros por não dominar o sistema fonológico, o que não impede que ela seja compreendida pelo adulto. Nessa fase, a criança surda pode produzir dois tipos de sinal: a) os pronomes dêiticos, que surgem por volta dos dez meses de idade (a criança aponta para si e para os outros); b) os sinais lexicais, que correspondem aos mesmos sinais dos adultos, mas não apresentam as marcas morfossintáticas para flexão de número, concordância verbal e aspecto. A terceira fase ocorre por volta dos dois anos e meio e se caracteriza pela produção de frases de duas palavras, usadas sem flexão e sem concordância.

³¹ Neste trabalho não aprofundaremos essas questões. Para uma maior compreensão do processo de aquisição da língua de sinais pela criança Surda, ver: Lillo Martin (1986); Petitto e Bellugi (1988); Petitto e Marantette (1991); Rodrigues (1993); Quadros (1997; 1999); entre outros.

2.7.1 O sinal: classificação e parâmetros

O que nas línguas orais-auditivas é denominado de palavra, nome ou item lexical, nas línguas de sinais denomina-se sinal. O sinal é um elemento léxico da língua de sinais, formado a partir da combinação do movimento das mãos, expressão facial e corporal e da utilização de um espaço definido, na frente do corpo, em uma área limitada entre a extremidade da cabeça e os quadris.

Muitos acreditavam, talvez ainda acreditem, que a Libras consiste na mera reprodução de alguns “gestos espontâneos” utilizados pelos ouvintes, como suporte no seu processo de comunicação. Isso se deve ao fato de que alguns sinais da Libras são idênticos a gestos amplamente utilizados pelos ouvintes. Por exemplo, o sinal de TELEFONE (mão em “Y”, dedo polegar na orelha e dedo mínimo nos lábios, dando a ideia do objeto), ou o sinal de BEBER (mão em “C”, elevada aos lábios, dando a ideia de estar bebendo). Esses sinais, que correspondem a uma palavra da língua portuguesa, são definidos por Coutinho (2000a) como sinais correspondentes³².



Figura 1 – Exemplo do sinal para TELEFONE em Coutinho (2000, p. 26)

A autora classifica os sinais correspondentes em icônicos e arbitrários. Os icônicos são aqueles que apresentam semelhança física e geométrica com os seres representados, por exemplo, os sinais que significam ANDAR, BEBER e TELEFONE. Já os arbitrários são aqueles que não apresentam essas semelhanças. São exemplos de sinais arbitrários o sinal para ‘BONITO’ (mão aberta, palma para dentro, dedos separados e apontados para cima, colocados diante dos olhos. Descrever um semicírculo com a mão, movimentando para um

³² Utilizamos ‘mão em “Y”, mão em “C”’ etc. seguindo Coutinho (2000), ou seja, com referência ao ALFABETO MANUAL utilizado pelos Surdos para soletração de nomes.

lado. Acompanha a expressão de admiração.) e o sinal para 'ENSINAR' (mãos fechando em "S" e abrindo para frente, na altura do tronco).



Figura 2 – Exemplo do sinal para BONITO em Coutinho (2000, p. 81)

Por não possuírem uma escrita própria, os surdos utilizam o mesmo sistema de escrita utilizado pelos ouvintes. Quando querem expressar os nomes de pessoas, lugares, objetos e outras palavras que não possuem um sinal, os surdos fazem uso da datilologia (alfabeto manual) ou, em outros termos, uma “tradução” em sinais, do alfabeto da língua portuguesa³³.

Enquanto na língua portuguesa as palavras podem ser classificadas de acordo com o número de sílabas (monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas) ou com a sílaba tônica (oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas), na Libras, os sinais podem ser classificados em: a) *sinais com o movimento de apenas uma das mãos*, por exemplo: AMIGO (mão aberta, dedos juntos. Tocar levemente a beira da mão no peito) e MULHER (mão em “I”, palma para a esquerda. Passar o lado do polegar sobre a bochecha duas vezes, de dentro para fora);

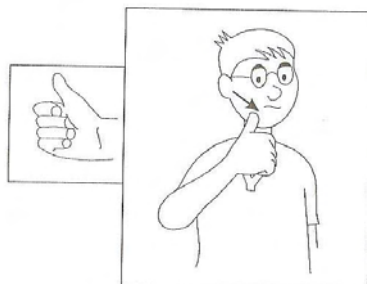


Figura 3 – Exemplo do sinal para MULHER em Coutinho (2000, p. 29)

³³ O alfabeto manual utilizado pelos Surdos se encontra em anexo, ao final deste trabalho.

b) *sinais com movimentos iguais e simultâneos das duas mãos*, por exemplo: TRABALHAR (mãos em “L”, colocadas na altura do tronco, movimentadas alternadamente para frente e para trás) e NASCER (mãos abertas, dedos juntos. Colocar as mãos na altura da barriga, baixar as mãos, ao mesmo tempo, na direção das pernas); c) *sinais com movimentos diferentes das duas mãos, realizados simultaneamente*, por exemplo: PAPEL (uma mão aberta (menos ágil), outra em “L” (mais ágil). Encostar a mão em “L” na mão aberta, na altura do tronco. (repetir o sinal)) e CADEIRA (encostar os dedos indicador e médio ligeiramente curvado de uma mão nos mesmos dedos retos da outra mão, na altura do tronco); d) *sinais realizados através dos movimentos da face*, por exemplo: LADRÃO (a língua faz um movimento semicircular dentro da boca, pressionando uma bochecha para fora. Repetir o sinal).

Como vimos, o sinal é formado a partir da combinação do movimento das mãos, expressão facial e corporal e da utilização de um espaço definido, na frente do corpo, em uma área limitada entre a extremidade da cabeça e os quadris. Essas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e, às vezes, aos morfemas, são chamadas de parâmetros. A maioria dos sinais são realizados a partir de cinco parâmetros, que são:

a) **configuração da mão;**



Figura 4 – Quadro do conjunto das configurações de mãos em Coutinho (2000, p. 34)

b) **ponto de articulação** (Cf. COUTINHO, 2000, p. 35 e p.38);



Figura 5 – Ponto de articulação sobre o corpo Figura 6 – Ponto de articulação no espaço

c) **movimento**; d) **orientação das mãos e do corpo**; e) **expressão facial e/ou corporal**. Contudo há exceções, pois, como vimos, alguns sinais podem ser realizados unicamente através de movimentos da face, como no caso do sinal para LADRÃO.

Vejamos esses parâmetros, um a um. A configuração das mãos (de uma ou das duas mãos do sinalizador) diz respeito à forma que as mesmas assumem no início da realização de cada sinal, formas que podem ser modificadas à medida que o sinal vai sendo realizado. A configuração das mãos pode ser associada à datilologia (alfabeto manual), aos algarismos de 0 a 9, e as formas genuínas, formas que não apresentam uma origem vinculada a algo. Os sinais APRENDER e ADORAR tem a mesma configuração de mãos.

O ponto de articulação refere-se ao local onde incide a mão predominante configurada, ou seja, a(s) mão(s) pode(m) tocar uma parte do corpo, ou se posicionar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor). Os sinais TRABALHAR, BRINCAR e CONSERTAR são realizados no espaço neutro e os sinais ESQUECER, APRENDER e PENSAR são realizados na testa.

Os sinais são realizados através de movimentos que podem ser simples ou compostos, ou melhor, podem ser realizados através de um único movimento ou de vários movimentos ao mesmo tempo. Em relação aos movimentos, devemos considerar: **a) o trajeto** - que pode ser *ondulante*, como no caso do sinal de BARCO (unir as mãos em forma de concha; movê-las para frente, na altura do tronco, dando a ideia de movimento das ondas do mar); *caracol*, como no sinal para ALTO (mão em “D”, colocada na altura do ombro, palma para dentro. Elevar um pouco o braço, girando a mão pelo pulso e, ao mesmo tempo, traçando um caracol no ar); *semicircular*, como no sinal de FESTA (mãos abertas e separadas à frente do tronco, palmas para cima. Aproximar as mãos uma da outra numa ligeira curva para cima); *circular*, como no sinal para DOMINGO (mãos em “D”, palma para frente. Traçar um círculo diante do rosto); *reto*, como no sinal de NOME (mãos em “N”. Dedos um pouco virados para frente, movendo-os para o lado direito) etc.); **b) a direção** – que indica o ponto de partida e chegada de cada sinal, que pode ser realizado da direita para a esquerda ou vice-versa, de cima para baixo ou vice-versa, para frente, para trás etc.; **c) a rapidez** – os sinais se diferenciam em relação ao tempo que levamos para realizá-los.

A orientação diz respeito à posição das mãos e/ou do corpo durante a realização de um sinal. A mudança na orientação de uma das mãos, durante a realização de um sinal, pode nos levar a sinalizações totalmente diferentes. Por exemplo, os sinais para CUNHADO e INTÉRPRETE podem ser confundidos se as mãos não seguirem a orientação correta. Vejamos: CUNHADO (braço em posição horizontal a frente do tronco, palma para baixo, dedos apontados para frente. A outra mão toca o dorso da primeira com a palma e depois com o dorso); INTÉRPRETE (braço em posição horizontal a frente do tronco, palma para baixo, dedos apontados para frente. A outra mão toca com a palma, a palma da primeira e depois o dorso).

Muitos sinais apresentam, além dos quatro parâmetros acima citados, a expressão facial e/ou corporal como traço distintivo. Tais expressões são fundamentais para que se tenha a exata compreensão do enunciado. Quando, por exemplo, falamos em Libras sobre amor, felicidade, tristeza, dor etc. nossa expressão facial deve estar em sintonia com o que estamos dizendo. Em suma, o sinal resulta da combinação desses parâmetros entre si. Falar em Libras é, dessa

forma, usar as mãos e o corpo em movimentos orientados, onde a(s) mão(s) assumem uma ou outra direção, num espaço definido, aliados a expressões faciais.

3.7.2 A flexão dos sinais

Diferentemente da língua portuguesa, na Libras, somente os seres humanos e os animais têm indicação de gênero, enquanto coisas como casa, barco e bandeira não têm. Para distinguir pessoas de sexos diferentes, usa-se um “sinal indicativo” que acrescenta informações ao sinal correspondente, por exemplo: MASCULINO (mão em “C” – pontas dos dedos colocadas nos lados do queixo e puxadas para baixo, em movimento ágil, simulando a ideia de barba); FEMININO (mão em “A” – passa-se o polegar sobre a bochecha duas vezes, de forma ágil, de dentro para fora). Ou seja, para indicar o sexo da pessoa ou do animal, acrescenta-se o sinal indicativo, masculino ou feminino, ao sinal correspondente. Por exemplo, para se falar ESPOSO, usa-se o sinal de masculino, seguido do sinal correspondente – mãos unidas na altura do tronco.

Outra diferença da Libras, quando comparada à língua portuguesa, refere-se aos nomes de pessoas. Enquanto na língua portuguesa, as pessoas são identificadas pelo nome, na Libras, as pessoas são identificadas pelas suas características físicas. Dessa forma, o sinal correspondente a uma pessoa pode estar relacionado ao tamanho ou formato do cabelo e, no caso de homens, a barba ou bigode.

Enquanto na língua portuguesa, as variações de tamanho e intensidade podem ser expressas através de palavras (grande, pequena); sufixos (-ão, -inho); advérbios (pouco, muito, bastante), entre outros termos, na Libras, a variação de grau pode ser feita das seguintes maneiras: a) para indicação de tamanho, utiliza-se o sinal que corresponde ao que se quer falar, seguido do sinal indicativo de grande, pequeno, enorme etc., conforme a descrição pretendida. Por exemplo: CASA GRANDE (sinal de casa mais o sinal de grande – afasta-se as mãos, em “S”, para os lados opostos, na altura do tronco). Já a intensidade, pode ser informada de várias maneiras, como por exemplo, através da repetição do sinal

realizado, através do tempo de duração do sinal (mais longo, mais curto), ou ainda através da força empreendida na realização do sinal. Assim, para eu dizer que nadei muito, deverei repetir várias vezes o sinal referente a NADAR (imitar alguém nadando, dando braçadas), ou ainda para indicarmos que alguém demorou demais, deve-se realizar o sinal correspondente a DEMORAR (mão aberta com os dedos separados, com o polegar colocado no queixo, fechar os quatro dedos um a um, começando pelo mínimo), de forma lenta.

Outra característica da Libras, que dificulta o processo de aprendizagem pelo ouvinte é a sua sintaxe – a ordem dos constituintes na oração – que difere bastante da sintaxe da língua portuguesa. Ao apresentar uma análise contrastiva entre o português e a Libras, Quadros (1997, p. 104) nos mostra alguns exemplos dessa diferença. Vejamos: em português, dizemos: O homem caminhou em cima do teto e caiu. Em Libras, diríamos: TETO HOMEM CAMINHOU CAIU.

Outra ideia errônea que se tem da Libras é acreditar que não existe marcação de tempo nas formas verbais. Ocorre que na Libras, esses aspectos são marcados, discursivamente, através de mecanismos espaciais. Por exemplo, existem três sinais para designar os três tempos básicos – PASSADO (com a mão aberta e os dedos juntos, próxima à orelha, jogar a mão para trás, com um movimento ágil), PRESENTE (com as mãos abertas e as palmas para cima, colocadas uma ao lado da outra, afastar um pouco as mãos para os lados opostos e reaproximá-las, sem que elas se toquem, através de um movimento rápido, realizado na altura do tronco) e FUTURO (com a mão em “F”, na altura do ombro, elevá-la lentamente para frente).

Nesta breve exposição sobre a Libras fica evidente que já não se pode pensar que os surdos se comunicam, soletrando as palavras da língua portuguesa, ou através do alfabeto manual. Ao contrário, eles dispõem de uma língua altamente complexa, cujo léxico é formado por SINAIS que mantêm uma relação totalmente arbitrária com os dados a que se referem, do mesmo modo que ocorre com as línguas orais.

Podemos finalizar este texto, através das palavras de Fernandes (Ano 1, nº 4, p. 25) que argumenta:

(...) há uma riqueza de elementos na Libras, baseados na cultura visual dos surdos, que nos oferecem um amplo universo de possibilidades de representar o mundo, encadeando as palavras não de forma linear e seqüencial, como estamos acostumados na comunicação oral e escrita, mas de modo simultâneo e multidimensional.

Em suma, o sinal resulta da combinação desses parâmetros entre si. Falar em Libras é, dessa forma, usar as mãos e o corpo em movimentos orientados, onde a(s) mão(s) assumem uma ou outra direção, num espaço definido, aliados a expressões faciais.

CAPÍTULO 3

A CIÊNCIA DOS GESTOS EM FOCO

3.1 Breve histórico dos primeiros estudos sobre o gesto

O interesse pelos aspectos visuais da comunicação humana e pelos movimentos corporais antecede os trabalhos de Ray Birdwhistell sobre a Cinésica, de Edward T. Hall sobre a Proxêmica e de Alan Lomax sobre os estilos de comportamento corporal na dança. Farnell (2004) afirma que esse interesse foi motivado pela busca das origens da linguagem pelos evolucionistas ao final do século XIX, e sugere que o pioneirismo atribuído a Birdwhistell, Hall e Lomax deve-se ao fato de que todos eles utilizaram dados filmados como a base para suas análises dos movimentos corporais e da comunicação.

De fato, ao tentarmos resgatar a história do estudo dos gestos, inevitavelmente nos deparamos com alguns outros nomes, como: Charles Darwin, Franz Boas, Edward Sapir, David Efron, Gregory Bateson, Margaret Mead³⁴, entre outros. Tentamos, então, traçar uma cronologia dos estudos dos movimentos corporais, apresentando, resumidamente, as principais contribuições desses estudiosos.

De um modo geral, os cinesicistas atribuem a origem do estudo comunicativo dos movimentos corporais à obra do biólogo, Darwin, *A expressão das emoções no homem e nos animais*³⁵, frequentemente citada como ponto de partida da Cinésica atual. Nesse trabalho, o autor tentou reunir uma extensa seqüência de observações, a partir das quais desenvolve uma teoria sobre o comportamento visível e audível dos mamíferos, e sobre os estados emocionais que induzem tais comportamentos (cf. BIRDWHISTELL, 1970). O próprio Birdwhistell (1970, p. 37-38) afirma que suas pesquisas sobre os movimentos corporais foram, em parte, influenciadas por essa obra, contudo comenta:

³⁴ Quando investigamos as origens dos estudos sobre gestos, percebemos que esses autores são unanimemente citados, inclusive pelo próprio Birdwhistell (1970), a quem se atribui a fundação da Cinésica enquanto ciência. Mais adiante, apresentaremos algumas contribuições desses autores.

³⁵ Darwin, Charles. *The expression of the emotions in man and animals*, 1873.

A leitura cuidadosa de Darwin leva alguém a acreditar que se ele tivesse algum conhecimento sobre sistemas sociais ou até mesmo sobre a qualidade sistemática da linguagem e sua herança cultural, ele próprio teria desemaranhado ou pelo menos afrouxado alguns desses nós³⁶. (Tradução nossa).

Este sentimento é corroborado por vários cinesicistas que reconhecem que nos estudos desse autor sobre a gestualidade, não houve uma preocupação com a comunicação, no seu sentido sociológico (cf. GREIMAS, A. G.; KRISTEVA, J.; BREMOND, C. L., 1979).

Segundo Greimas, Kristeva e Bremond (1979), os trabalhos do etnólogo Franz Boas (1888; 1890; 1897; 1911) assinalam o nascimento da Cinésica americana. Farnell (2004) comenta que Boas desenvolveu várias pesquisas sobre a dança dos Kwakiuti, tribos da costa noroeste dos Estados Unidos. Primeiramente, registrando os dados por escrito e, posteriormente, usando uma câmera com a finalidade de analisar detalhadamente os dados filmados. Contrariando as teorias universalistas sobre os gestos, apresentadas pelos evolucionistas, esse teórico enfatizou a natureza cultural, aprendida, dos movimentos corporais (FARNELL, 2004). Ainda segundo esta autora, Boas (1888; 1890; 1897; 1911) exerceu uma forte influência nos trabalhos de seus alunos, Sapir, Efron e Mead, que contribuíram para uma visão funcionalista dos sistemas do movimento corporal do homem.

E mais, conforme Greimas, Kristeva e Bremond (1979) a investigação antropológico-linguística de Sapir (1949), especialmente a sua tese de que a gestualidade do corpo é um código que deve ser compreendido, com vistas ao êxito da comunicação, influenciou os trabalhos posteriores na área da Cinésica.

De acordo com Farnell (2004), nas décadas de 40 e 50, se evidencia, nos estudos antropológicos, a vantagem do uso da câmera, como instrumento de pesquisa, para o registro e análise dos movimentos corporais através dos trabalhos de Mead and Bateson (1942)³⁷. A esse respeito, Birdwhistell (1970, p. 38-39) destaca “a ênfase dada por Mead na disposição cuidadosa do problema na

³⁶ “Careful reading of Darwin leads one to believe that if he had had some knowledge about social systems or even about the systematic quality of language and its cultural inheritance, he might have unraveled or at least loosened some of these knots himself”.

³⁷ Bateson, G. and Mead, Margaret. Balinese character, Special Publications of the New York Academy of Sciences, Vol. II, New York, 1942.

análise de dados de personalidade e cultura, como uma importante contribuição para os procedimentos de análise da Cinésica”.³⁸ (Tradução nossa).

Birdwhistell (1970) acrescenta que Bateson (1951)³⁹ foi pioneiro nas abordagens teóricas e metodológicas nas análises da comunicação humana, e que suas filmagens estabelecem as bases para os estudos das interações em família, através de técnicas microculturais.

Cabe ainda citar o pesquisador americano, David Efron (1972)⁴⁰ que desenvolveu estudos comparativos entre os sistemas cinésicos dos judeus e italianos residentes em Nova Iorque, descrevendo particularidades do seu comportamento verbal. Ele observou, por exemplo, que os judeus gesticulavam, mantendo os cotovelos bem próximos ao corpo, ao que atribui às perseguições sofridas por aquele povo provindo da Europa do Leste. Quanto aos italianos, complementam os autores, esses demonstram ser expansivos, cujo sentimento de liberdade se expressa através de movimentos largos e constantes de braços e mãos.

Complementando, nas palavras de Birdwhistell (1970), o desenvolvimento da Cinésica deve muito aos trabalhos de Boas, Efron, Bateson, Devereaux, LaBarre e Mead, através de suas análises microculturais, bem como aos trabalhos de psicólogos, com destaque aos nomes de Dunlap (1927), Krout (1933) Klineberg (1927), Gardiner Murphy (1947), John Carrol (1953) e, especialmente, C. E. Osgood (1954), dentre outros, que contribuíram para elucidar a abordagem linguístico-cinésica.

Resumindo, o esforço conjunto de todos esses estudiosos delineou o caminho para um novo campo de estudos, o estudo do comportamento corporal do homem. Surge, assim, a necessidade de uma nova ciência, capaz de descrever, interpretar e compreender esse novo código, considerado como um novo setor da comunicação.

Inspirado, pois, por todos esses estudiosos, Birdwhistell (1970) imagina uma disciplina análoga à linguística que lidasse com a análise dos movimentos

³⁸ “(...) her consistent stress on careful problem arrangement in the analysis of culture and personality data were important contributions to the analytic procedures of kinesics”.

³⁹ Reusch and Bateson. *Communication: the social matrix of psychiatry*, New York, Norton, 1951.

⁴⁰ Efron, David. *Gesture, race and culture*. Mouton, 1972.

corporais visíveis. Nasce, então, a Cinésica, sobre a qual discorreremos no próximo tópico.

3.1.1 A Cinésica – definição de um campo de estudos

A cinésica, disciplina que estuda os gestos e mímicas utilizados na comunicação humana, foi concebida e definida como a “ciência” dos gestos corporais pelo antropólogo norte-americano Ray L. Birdwhistell, na década de 50, mais precisamente através do lançamento de suas obras, *Introduction to Kinesics*⁴¹ e *Kinesics and Context*⁴², que marcam o início de um estudo estrutural do comportamento corporal. Nessas obras, o autor advoga que a comunicação humana não só necessita, mas se utiliza de todos os sentidos. E, ainda, que as informações veiculadas pelos movimentos e gestos humanos são codificados e padronizados, de formas diferentes, nas diversas culturas, e podem ser minuciosamente estudados em contextos sociais específicos.

A palavra cinésica vem do grego *kinesis* que significa movimento, tanto do corpo quanto da alma, das emoções. O termo, assim como atribuído por Birdwhistell (1952), segue o padrão anglo-saxão de *phonetics* (fonética), uma vez que a sistematização das comunicações não-verbais do homem, por ele desenvolvida, segue o modelo linguístico. Ou seja, enquanto na Fonética, a unidade fônica ou vocal chama-se fonema, e a menor unidade significativa, morfema, na Cinésica, a primeira articulação chama-se cinema, ou cine, e a combinação destes produz os cinemorfos ou cinemorfemas.

Birdwhistell (1970) comenta que os aspectos comunicativos do comportamento corporal são padronizados pela experiência social e cultural e, portanto, esses comportamentos não podem ser simplesmente listados em um glossário de gestos ou terem seu sentido encapsulado atomisticamente em movimentos específicos. Ao contrário, diz ele, o sentido desses movimentos só pode ser depreendido através do exame da estrutura padronizada do sistema dos movimentos corporais como um todo, uma vez que ele se manifesta em situações sociais específicas. Em seguida, o autor apresenta a análise cinésica de uma

⁴¹ Louisville: University of Louisville Press, 1952.

⁴² Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1970.

cena em que dois soldados à beira de uma auto-estrada, pedem carona. Ao discorrer sobre a análise da referida cena, ele diz:

Esta cena contém muito mais do que três homens gesticulando uns para os outros. O tempo que leva para um carro passar por um ponto fixo, a 70 milhas por hora, possibilita a ocorrência de uma transação comunicativa. Em cinco segundos, um grupo social é estabelecido, um ritual social é realizado e, presumidamente, a vida de três pessoas é, de alguma forma, afetada⁴³(BIRDWHISTELL, 1970, p. 177). (Tradução nossa).

E, ainda, ao referir-se à metodologia empregada nessa análise, o autor acrescenta que como antropólogo cinesicista ele se preocupa com os movimentos corporais aprendidos e visualmente perceptíveis, que constituem os sistemas de comunicação, próprios de determinadas comunidades. Em seguida, define o objeto da Cinésica:

A Cinésica preocupa-se com a abstração daqueles grupos de movimentos, produzidos pelas mudanças musculares contínuas que são características de sistemas fisiológicos vivos, que são significativos para o processo de comunicação e, portanto, para os sistemas de interação de determinados grupos sociais.⁴⁴ (BIRDWHISTELL, 1970, p. 192). (Tradução nossa).

Dentre as várias pesquisas desenvolvidas por Birdwhistell (1970), destacamos uma que foi patrocinada pelo Comitê Interdisciplinar de Cultura e Comunicação da Universidade de Louisville, na qual ele passou cinco anos filmando e analisando intensivamente o comportamento de um grupo de crianças entre quatorze meses e onze anos de idade, incluindo os seus filhos, com a finalidade de desenvolver as melhores técnicas de descrição e análise dos aspectos comunicativos dos movimentos corporais humanos. Após múltiplas e minuciosas revisões das filmagens, o autor conclui que o comportamento cinésico é aprendido, sistemático e analisável. Apesar de não negar a base biológica do comportamento corporal, ele enfatiza os aspectos interpessoais mais do que os aspectos expressivos da atividade cinésica.

⁴³ “This scene contains much more than three men gesticulating at each other. In the time it takes an auto to pass a fixed point at 70 miles an hour, a communicational transaction has taken place. In 5 seconds a social group is established, a social ritual is performed, and, presumably, the lives of three human beings are somehow affected”.

⁴⁴ “Kinesics is concerned with abstracting from the continuous muscular shifts which are characteristic of living physiological systems those groupings of movements which are of significance to the communicational process and thus to the interactional systems of particular social groups”.

O autor critica os modelos de comunicação sugeridos pela Teoria da Informação⁴⁵, pois os considera simplistas e limitados por não darem conta dos elementos significativos que compõem a comunicação humana. Segundo ele, não se pode investigar o processo de comunicação humana, isolando-se e medindo-se apenas um dos canais, ou seja, o acústico. Pois, a comunicação humana integra um sistema complexo e contínuo que envolve vários canais: o canal áudio-acústico (vocal); cinestésico-visual; olfativo; tátil, entre outros.

Ainda segundo o mesmo autor, a organização sistemática e estruturada do comportamento relativo a cada canal é descrita como infracomunicacional. Os movimentos corporais comunicativos se realizam através do canal cinestésico-visual e são objeto da Cinésica, disciplina que estuda esse tipo de comportamento. É importante salientar que, para Birdwhistell (1970), o cinesicista-antropólogo deve preocupar-se, primordialmente, com a interação, com o comportamento social e não individual.

Dentre as suas várias teorizações sobre a linguagem gestual, a partir do estudo dos gestos em contexto e da tentativa de compreendê-los, o autor afirma que a estrutura Cinésica é semelhante à estrutura da linguagem. Citando suas próprias palavras:

Pelo menos em relação aos sistemas cinésicos americano, inglês e alemão, ficou claro que há comportamentos corporais que funcionam como sons significativos, que são combinados com unidades simples ou complexas como palavras, que são combinados com trechos mais longos de comportamento estruturado, semelhantes a frases ou até parágrafos (BIRDWHISTELL, 1970, p. 80).⁴⁶ (Tradução nossa).

Nesse sentido, ele sugere que, assim como as palavras, os gestos são formas que, normalmente, não aparecem sozinhas. Ou seja, da mesma forma que “cept” não pode aparecer isolado no inglês americano e, sim, acrescido de “pré-” ou “con-” e “-tion”, formando respectivamente “precept” (preceito) e “conception” (concepção), os gestos requerem um comportamento cinésico

⁴⁵ A Teoria da Informação foi desenvolvida por Claude E. Shannon em 1948, e seu conceito fundamental é de que a quantidade de informação contida em uma mensagem é um valor matemático bem definido e mensurável.

⁴⁶ “At least as far as English, American, and German kinesic systems are concerned, it has become clear that there are body behaviors which function like significant sounds, that combine into simple or relatively complex units like words, which are combined into much longer stretches of structured behavior like sentences or even paragraphs”.

prefixal, sufixal ou transfixal. A Cinésica, pois, toma como ponto de partida para as suas análises, a analogia entre a palavra e o gesto.

A seguir, tentaremos expor, resumidamente, a tese de Birdwhistell (1970) acerca do código gestual americano. Como foi dito, os estudos desenvolvidos por este autor sugerem que a estrutura cinésica é paralela a estrutura da linguagem verbal. Seguindo com a analogia, ele utiliza a terminologia *cine* e *cinema*, para descrever a unidade mínima do código gestual, que equivale ao *fone/fonema* na linguagem verbal. Desse modo, o levantar e baixar das sobranceiras representa um *cine*, elemento mínimo perceptível dos movimentos corporais. O mesmo movimento, quando repetido em um único sinal, antes de parar na posição O (inicial) representa um *cinema*, cujo estudo é objeto da cinologia ou microcinésica.

Birdwhistell (1970) conseguiu isolar 32 (trinta e dois) *cinemas* na área da face e da cabeça. Dentre eles, podemos citar os 3 (três) *cinemas* do movimento vertical da cabeça: “um movimento”, “dois movimentos” , “três movimentos”; 2 (dois) *cinemas* do movimento lateral da cabeça: 1 (um) *cinema* do movimento de inclinação da cabeça para cima, e 1 (um) *cinema* do movimento de inclinação da cabeça para baixo. Estes *cinemas* se combinam e associam-se a outras formas cinésicas para formar cinemorfos, os quais são analisáveis em classes cinemórficas que se comportam como morfemas linguísticos. Estes, por seu turno, analisados, abstraídos e combinados em um fluxo comportamental do corpo, formam cinemorfos mais complexos que podem ser analogicamente relacionados a palavras. Os cinemorfos podem, ainda, ser combinados por arranjos sintáticos em estruturas de comportamento mais longas, as construções cinemórficas complexas, que possuem muitas das propriedades da frase verbal, e que são objeto de estudo da macrocinésica ou cinemorfologia. Em suma, como o próprio autor comenta: “a teoria e metodologia da Cinésica foram consistentemente influenciadas pela teoria e metodologia da lingüística estrutural e descritiva”⁴⁷ (BIRDWHISTELL, 1970 p. 229) (Tradução nossa).

Ressaltamos que a referência aos trabalhos de Birdwhistell (1952; 1970) tem o objetivo exclusivo de recuperar a história da fundação da ‘ciência dos

⁴⁷ “The theory and methodology of kinesics has been consistently influenced by that of descriptive and structural linguistics”.

gestos', uma vez que a linguagem gestual assume o protagonismo nas interações a serem analisadas neste trabalho.

3.1.2 A Proxêmica e o estudo dos espaços nas interações

Voltando ao ponto inicial, apresentaremos a inserção de Hall que, como já foi sugerido, juntamente com Birdwhistell e Lomax, é um dos autores mais citados como pioneiro, quando o assunto é movimento e gestualidade humana. Salientamos que, por questões de delimitação de tema, não abordaremos o trabalho de Lomax.

Em relação a Hall, autor de *The silent language*⁴⁸, destacamos a sua obra *The hidden dimension* (1969), no qual ele introduz a ciência da Proxêmica, com a finalidade de demonstrar como o uso do espaço pelo homem, pode afetar as relações pessoais e profissionais, as interações entre pessoas de diferentes culturas, além de apresentar um estudo do espaço na arquitetura e no planejamento urbano.

Hall (1969) define Proxêmica como a ciência que estuda o espaço pessoal e social do homem e a sua percepção dele, como algo intrinsecamente associado à cultura. Já no primeiro capítulo do livro, *The hidden dimension*, o autor afirma que os conceitos por ele desenvolvidos são baseados nos estudos de outros pesquisadores, a saber: Boas, Sapir, Bloomfield, Whorf. E, ainda, que ele comunga da visão de Boas (1911) sobre a comunicação humana. Ou seja, para ele, a comunicação constitui o centro da cultura e da própria vida.

O autor postulou que todo indivíduo é cercado por zonas de espaço socialmente estabelecidas, das quais ele geralmente não tem consciência, e que influenciam e podem até determinar suas interações diárias. Seus escritos incluem observações etnográficas sobre o uso social do espaço em diferentes contextos, incluindo situações de contato entre diferentes culturas.

Hall (1969) considera o espaço entre os indivíduos como diretamente ligado a fatores de atração e repulsão, de aproximação e afastamento. Quer dizer, todo indivíduo tem a capacidade de afetar a qualidade e a quantidade das informações que recebe do seu interlocutor, agindo sobre o espaço que o separa

⁴⁸ Hall, Edward T. *The silent language*. Garden City, New York: Doubleday & Company, Inc., 1959.

dele. Conseqüentemente, o espaço admitido entre os interlocutores depende dos canais sensoriais em jogo e da soma de informações que um indivíduo pode suportar, os quais estão vinculados a aspectos culturais. Hall (1969) cita como exemplo o árabe que, comparado ao norte americano, usa distâncias mais curtas, uma vez que na sua cultura, os canais cutâneos e olfativos predominam sobre os demais.

Em decorrência, observações acerca do homem em situações sociais, levaram o autor a classificar o espaço humano em quatro zonas distintas. Em primeiro lugar, a *distância íntima* (0 a 40 cm) denota o envolvimento físico entre os interactantes, cujo contato se dá através de um movimento qualquer da cabeça, do tronco ou dos membros. É o caso do ato sexual, da luta livre, do abraço confortante e protetor de uma mãe ou pai. Nesta distância, “a visão (geralmente turva), o olfato, o sentir o calor do corpo do outro, o som, o cheiro, ou a respiração, tudo concorre para sinalizar o envolvimento com outro corpo”⁴⁹(HALL, 1969, p. 116).

Guiraud (2001, p. 80) lembra que “o respeito à *distância íntima* é imperativo”. E cita o caso do elevador em que nos vemos em uma situação do tipo “pessoal”, no entanto em um espaço geograficamente “íntimo”. Assim, tentamos nos manter afastados do outro o máximo possível, evitamos olhá-lo, ou tocá-lo, ou respirar-lhe no rosto. Em resumo, o esforço físico que fazemos para mantermos a distância esperada, é como se falássemos através do nosso corpo: “A distância entre nós está indevidamente próxima, mas não é minha culpa. Estou fazendo tudo que posso para me afastar” (GUIRAUD, 2001, p. 80).

Em segundo lugar, a *distância pessoal* (0,40cm a 1,20m), termo originalmente utilizado por Hediger (1961), definido como uma pequena esfera ou bolha protetora que um organismo mantém entre si e os outros, é aqui utilizado para descrever a distância em que podemos tocar ou segurar a mão de alguém. Guarda-se esta distância, por exemplo, no cumprimento formal ou nas interações sociais dos coquetéis.

A *distância social* (1,20 a 3,50) admite duas fases. A *fase próxima* na qual ocorrem as transações comerciais, as interações entre colegas de trabalho, ou

⁴⁹ “Sight (often distorted) olfaction, heat from the other person’s body, sound, smell, and feel of the breath all combine to signal unmistakable involvement with another body.”

entre pessoas durante um encontro social casual, e a *fase distante*, na qual há uma distância social maior. Por exemplo, nos escritórios de pessoas importantes, a mesa é, propositalmente, grande, não só para evidenciar sua importância, mas também para manter os visitantes a uma certa distância social.

Na *distância pública* (3,50 e mais), não se consegue ouvir uma conversação normal, detalhes da pele e dos olhos não são mais visíveis, e a cabeça parece consideravelmente menor a essa distância. Hall (1969) salienta que a distância pública habitual não se restringe a figuras públicas, mas pode ser assumida por qualquer pessoa em ocasiões públicas.

Essa também é a distância que separa o locutor de sua audiência, por exemplo, em uma conferência, pregação ou discurso. Portanto, nesses casos, a voz se eleva, a fala é mais firme e estilizada, da mesma forma que os gestos que acompanham o discurso são fortemente estereotipados.

Corraze (1982) relata que, em relação aos fatores que influenciam o espaço pessoal, pesquisas apontam que o espaço entre dois indivíduos aumenta de acordo com a seguinte progressão: sexos diferentes, sexos femininos, sexos masculinos. O autor acrescenta que o espaço pessoal tende a aumentar com a idade. Assim, o espaço entre crianças é menor do que o espaço entre adultos. E ainda, que se admite que o desenvolvimento do espaço pessoal na criança se desenvolve no quarto ou quinto ano de idade.

Resumindo, a Cinésica de Birdwhistell e a Proxêmica de Hall forneceram importantes construtos teóricos, pois levantaram novos questionamentos e sugeriram estruturas e técnicas bem elaboradas que pudessem ser exploradas por futuros investigadores.

No próximo tópico, apresentaremos algumas importantes contribuições para o estudo dos gestos na aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, com ênfase na perspectiva interacionista.

3.2 Língua e gesto: reflexões sobre a natureza e a relação entre os fenômenos

A língua foi, por muito tempo, definida em termos estruturais e, até o advento das pesquisas sobre as línguas de sinais, postulava-se que uma língua, para ser considerada 'língua' deveria ser falada. Conseqüentemente, muitos escritores usavam, alternadamente, os termos 'língua' e 'fala', e os gestos foram, por muito tempo, pouco considerados nos estudos da linguagem. Hoje, observa-se uma reorientação da linguística que influencia os estudos dos processos cognitivos e, conseqüentemente, faz ressurgir o interesse pelos gestos na aquisição e desenvolvimento da linguagem, a partir da seguinte dedução:

Se a linguagem é uma atividade cognitiva, e se, como é óbvio, a expressão gestual está intimamente envolvida em atos de expressão de língua falada, então parece razoável examinar mais de perto o gesto, uma vez que este pode contribuir para esclarecer a atividade cognitiva⁵⁰ (KENDON, 2000, p. 49). (Tradução nossa).

Ainda, segundo este autor, o estudo do gesto pode contribuir para elucidar a relação entre linguagem verbal, linguagem imagística e pensamento. Ele advoga que a estruturação de um modelo do processo de produção discursiva deve considerar, além do discurso oral, os gestos, uma vez que estes podem nos revelar sobre o processamento de informações, através de canais diferentes. Como o próprio autor descreve:

(...) as pessoas podem se referir a alguma coisa apontando para ela, elas podem usar as mãos para mostrar a semelhança entre duas coisas, para indicar seu tamanho ou sua forma, para sugerir uma forma, objeto ou processo através da qual uma ideia abstrata é ilustrada, ou elas podem mostrar através de ações corporais visíveis, que elas estão fazendo uma pergunta, fazendo um apelo, levantando uma hipótese, duvidando da palavra do outro, negando algo ou indicando a concordância sobre algo, e muitas outras coisas⁵¹ (KENDON, 2004, p. 1). (Tradução nossa).

⁵⁰ "If language is a cognitive activity, and if, as is clear, gestural expression is intimately involved in acts of spoken linguistic expression, then it seems reasonable to look closely at gesture for the light it may throw on this cognitive activity".

⁵¹ "(...) people may refer to something by pointing at it, they may employ the hands in complex actions organized to show what something looks like, to indicate its size or its shape, to suggest a form, object or process by which an abstract idea is illustrated, or they may show through visible bodily actions, that they are asking a question, making a plea, proposing a hypothesis, doubting the word of another, denying something or indicating agreement about it, and many other things".

Ao analisar conversações espontâneas entre italianos, gravadas em vídeo, Kendon (2004), dentro de uma perspectiva semiótica e comunicativa, argumenta que há uma continuidade funcional entre língua, assim como manifestada na fala, e gesto. Para o autor, assim como a língua, o gesto é um modo de representação simbólica que se realiza em uma modalidade diferente, ou seja, enquanto a língua se realiza na modalidade oral, os gestos se realizam na modalidade gestual-visual.

Kendon (2004) ilustra várias formas de realização do gesto no contexto do discurso falado. Seus dados sugerem, basicamente, o seguinte: os gestos podem contribuir para o significado proposicional de um enunciado, fornecendo um contexto que torna a expressão verbal mais precisa; os gestos fornecem um conteúdo substancial adicional; os gestos são frequentemente usados para dar expressão aos aspectos pragmáticos de um enunciado.

Com relação a esta pesquisa, o autor conclui que gesto e fala são compostos em conjunto, como componentes de um plano global único. Na conversação, gesto e fala são parceiros, cujos papéis podem ser intercambiáveis de um momento a outro, dentro de um mesmo enunciado, e por serem veiculados através de modalidades diferentes (oral e gestual), cumprem papéis distintos, contudo, complementares.

Kendon (2004) apresenta uma tipologia da linguagem gestual, como segue:

1) **gesticulação** – são movimentos neuro-musculares, aleatórios, produzidos pelas mãos, braços, face e corpo, conjuntamente com o discurso falado, e que se relaciona com o significado deste. Poderíamos exemplificar, descrevendo uma situação na qual um sujeito relatando um fato ocorrido, diz: “... então rasguei nossa foto diante dele, bati a porta ...”, ao mesmo tempo em que executa, no espaço a sua frente, a ação imaginária de rasgar o papel e de bater a porta, inclusive expressando a firmeza com que realizou a ação.

2) **pantomima** – são movimentos não-convencionais que imitam ações humanas ou não-humanas, que não ocorrem com a fala, nem seguem restrições formais. Ocorre, por exemplo, quando se imita a ação de dirigir, de comer ou pentear os cabelos, dentro de um espaço imaginário e com ou sem objetos imaginários. É o que se conhece popularmente como mímica.

3) **emblemas** – são gestos convencionalizados por uma comunidade que lhe atribuiu determinado significado. Na cultura brasileira, por exemplo, o gesto ‘positivo’ (polegar levantado, demais dedos fechados, unidos à palma) significa ‘tudo bem’, ‘legal’, ou seja, uma confirmação gestual de consentimento, aceitação ou concordância.

4) **língua de sinais** – é o discurso produzido em uma modalidade diferente daquela do discurso oral, quer dizer, na modalidade em que os gestos se realizam. As línguas de sinais possuem itens lexicais totalmente linguísticos, são convencionalizadas e, portanto, não se confundem com mímica ou gestos. Há sinais que são totalmente arbitrários e outros que são motivadamente icônicos⁵². Voltando-nos para o léxico da Libras, exemplificamos como um sinal icônico, aquele utilizado para TELEFONAR (mão em “Y”, dedo polegar na orelha e dedo mínimo nos lábios, dando a ideia de telefone), que guarda uma semelhança física e geométrica com um telefone. Contudo, sinais totalmente arbitrários também formam o léxico da Libras, um exemplo disto é o sinal para ‘SUJO’ (mão em “D”. Colocar no pescoço e girar para um lado e para o outro).

Resumindo as ideias de Kendon (2000), podemos dizer que, para ele, o gesto é parte da língua e, portanto, se o excluirmos das análises linguísticas, corremos o risco de perdermos aspectos importantes que nos levaria a compreensão de como o homem faz tudo o que faz, por meio de enunciados.

McNeill (2000) sugere que a palavra ‘gesto’ em si não necessita de explicação, e que se trata de um fenômeno que, apesar de onipresente, geralmente passa despercebido. O autor comenta que quando as pessoas falam, elas geralmente e espontaneamente produzem gestos, e esses gestos são tipicamente usados para indicar ou representar objetos e ideias. Este autor identificou quatro tipos de gestos produzidos, com frequência, durante a fala de qualquer falante (McNeill, 1992). São eles: (1) os **gestos ‘icônicos’** que nos remetem a aspectos do conteúdo semântico da fala, através de representação física e geométrica do objeto ou da ação, no espaço. Por exemplo, ao descrever como a água foi despejada de um copo para um prato, uma criança ergue um dos punhos, e com os dedos em arco no espaço, simula derramar algo de um recipiente para outro (GOLDIN-MEADOW, 1999).

⁵² No tópico dedicado a língua de sinais, comentaremos mais sobre a iconicidade.

(2) Os **gestos ‘metafóricos’** se assemelham aos icônicos por serem pictóricos, contudo, o seu conteúdo pictórico é mais abstrato do que concreto. Exatamente como nós falamos metaforicamente sobre ‘apresentar’ uma ideia ou argumento, o gesto transforma uma entidade abstrata em concreta. Por exemplo, quando soube que iria narrar uma *charge*, um falante estende suas mãos como se oferecesse a *charge* para o ouvinte (Op. Cit.).

(3) Os gestos **‘beat’**, traduzidos para o português como **‘rítmicos’**, se caracterizam por apresentarem a mesma forma, independente do conteúdo, e por serem realizados com movimentos rápidos e curtos, no espaço gestual. Eles acompanham a pulsação rítmica do discurso.

(4) Os gestos **‘dêiticos’**, ou de apontar, indicam entidades (objetos, pessoas e locações) no espaço conversacional. Podem, também, ser usados quando não há nada para ser apontado, ou quando o referente está ausente.

Para McNeill (1992), a análise dos gestos possibilita uma compreensão mais ampla sobre os processos mentais, sobre a língua e sobre a interação entre pessoas, uma vez que eles transmitem significados multidimensionais. Ao comparar gesto e língua, o autor explica que a convencionalidade de sua forma, bem como a não dualidade dos seus padrões, são propriedades do gesto que diferem daquelas da língua. Outrossim, enquanto no discurso oral a combinação de fonemas, palavras, frases e sentenças depende da variação ao longo de um único eixo de tempo, no sistema gestual, um gesto pode combinar muitos significados pois é, ao mesmo tempo, sintético e global, e nunca participa de uma hierarquia.

Na tentativa de distinguir ‘movimentos’ que são igualmente chamados de ‘gestos’, McNeill (2000) lista os termos ‘gesticulação’, ‘pantomima’, ‘emblema’ e ‘língua de sinais’, primeiramente definidos por Kendon (1982), em um *continuum*, denominado “o *continuum* de Kendon”, apresentado por McNeill (1992) e reproduzido ao término deste parágrafo. No entanto, desta vez, o autor subdivide o *continuum* em quatro *continua*, cada um analisado em uma dimensão separada, possibilitando a diferenciação dos gestos acima. Cada dimensão é definida pela relação do gesto com a fala, com propriedades linguísticas, com convenções, e com o caráter semiótico.

| |
|--------------------------------------------------------|
| Gesticulação → Pantomima → Emblemas → Língua de Sinais |
|--------------------------------------------------------|

Quadro 1 – *Continuum* de Kendon

Antes de apresentar os *continua*, McNeill (2000) exemplifica cada um dos gestos. Um exemplo de **gesticulação** dado pelo autor é: ao pronunciar a sentença: “ele **agarra** um carvalho e o **entorta**”⁵³, o falante realiza um movimento que lembra o ato de agarrar e derrubar uma árvore imaginária, exatamente no momento em que pronuncia a palavra ‘**entorta**’. O autor salienta que, antes mesmo de realizar o gesto, o falante moveu sua mão direita para frente e para cima, ao mesmo tempo em que abria sua mão em forma de ‘C’, se preparando para realização do gesto.

A **pantomima**, segundo ele, é difícil de definir. Trata-se de um movimento, geralmente complexo e sequencial, que não é acompanhado pela fala e nem faz parte de um código gestual. Ele cita como exemplo quando alguém pergunta “O que é um redemoinho?” e o outro responde, girando o dedo indicador, no espaço, ao redor de um círculo.

Como exemplo de um **emblema**, ele cita o signo de ‘OK’, usado para expressar aprovação, ou seja, as pontas do polegar e do indicador em contato, formando um círculo, demais dedos estirados.

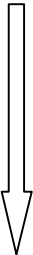
Para exemplificar a **língua de sinais**, o autor cita o sinal para ARVORE na língua de sinais americana (ASL), ou seja, braço dominante estendido na altura do cotovelo, mão aberta, punho em rotação. A mão subordinada aberta, palma para baixo, abaixo do cotovelo da outra mão. Tal sinal, explica o autor, é iconicamente motivado, pois representa o tronco da árvore através do antebraço, e os galhos e as folhas através da mão aberta. Contudo, acrescenta, esta iconicidade é convencionalizada e limitada.

De fato, através de nossa breve incursão pelo universo das línguas de sinais, nos deparamos com algumas curiosidades dessas línguas tão complexas. Vimos, por exemplo, que o sinal para árvore na Libras é muito semelhante ao mesmo sinal na ASL – ambas representam o tronco da árvore através do antebraço e os galhos e folhas através das mãos. Porém, o mesmo conceito na

⁵³ Tradução nossa da frase “He grabs a big oak tree and bends it way back”- exemplo dado por McNeill (2000, p. 1) para definir gesticulação.

língua de sinais chinesa (CSL) representa apenas o tronco com as duas mãos semiabertas e os dedos dobrados de forma circular.

Na tabela abaixo, apresentamos os quatro *continua* apresentados por McNeill (2000), com a finalidade de evidenciar as diferenças entre os tipos de gestos por ele apresentados:

| Movimentos considerados Gestos |  | Continuum 1 | Continuum 2 | Continuum 3 | Continuum 4 |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------------------------------------|------------------------|------------------------|
| | | Relação com a fala | Relação com propriedades linguísticas | Relação com convenções | O caráter semiótico |
| Gesticulação | | Presente | Ausentes | Ausente | Global e sintético |
| Pantomima | | Ausente | Ausentes | Ausente | Global e analítico |
| Emblemas | | Opcional | Algumas | Parcial | Segmentado e sintético |
| Língua de sinais | | Ausente | Presentes | Completa | Segmentado e analítico |

Quadro 2 – Resumo dos *continua* de Kendon, apresentados por McNeill

Relembramos o primeiro exemplo citado pelo autor, no qual um narrador realiza um gesto icônico, para descrever imagetivamente a ação de uma personagem: “ele **agarra** um carvalho e o **entorta**”. Conforme descreve McNeill (2000), tal gesto não tem nenhuma propriedade linguística, é não morfêmico e não se realiza segundo as restrições de forma de um sistema fonológico. Ele somente faz sentido quando produzido em conjunto com a fala, e não tem potencial para combinações sintáticas com outros gestos. Também é não convencional, porque convenção implica em que forma e significado sejam compartilhados socialmente, e não há convenções que ditem ao falante, neste caso, que forma o gesto utilizado deve assumir. Já o caráter semiótico, diz o autor, é global e sintético. Global porque o significado de uma parte da gesticulação é determinado pelo significado do todo. Ou seja, a ação imagética realizada, simultaneamente à fala, não é decomponível em partes: a mão, a direção e o caráter do movimento, por exemplo, somente fazem sentido quando considerados em conjunto. E sintético porque uma única gesticulação concentra diferentes significados em uma mesma forma simbólica.

A pantomima⁵⁴ não é usada com fala e parece não obedecer a nenhum sistema de restrições. Também não é convencionalizada porque depende de um

⁵⁴ Há, excepcionalmente, a pantomima teatral que tornou-se convencionalizada, mas cujos objetivos divergem dos tipos de gestos aqui apresentados e que, portanto, foram excluídas das nossas teorizações.

contexto de narração. É global, pois depende do todo para ter significado e é analítica porque a ação imagética realizada é a tradução de um termo lexical, sendo possível de ser analisada.

Os emblemas podem ou não ser acompanhados de fala. Segundo o autor, eles apresentam um sistema de restrições comuns às propriedades linguísticas. Há diferenças no modo de realização de um gesto, que pode alterar a sua significação. Assim, a alteração em um dos elementos na composição de um gesto (direção ou forma da palma da mão) provoca alteração no seu significado. Por exemplo, se modificarmos o gesto 'positivo', virando o polegar para baixo, este passa a significar 'negativo'. Tais gestos são parcialmente convencionalizados, uma vez que podem assumir configurações diferentes em culturas distintas. O autor cita como exemplo o gesto de apontar, que pode assumir diversas formas, o que nos remeteu ao trabalho de Cavalcante (1994) sobre o gesto de apontar na aquisição da linguagem, no qual a autora descreve a morfologia que este pode assumir, ou seja, 'apontar convencional', 'apontar com dois dedos', 'apontar com três dedos', 'apontar com toda a mão', entre outros.

Quanto ao seu caráter semiótico, McNeill (2000) sugere que os emblemas são segmentados e cita que o sinal OK, por exemplo, somente expressa aprovação quando um 'segmento' crucial está presente, ou seja, o 'contato do indicador com o polegar'.

Quanto à língua de sinais e sua relação com a fala, o autor sugere que, apesar de ser possível produzir sinal e fala simultaneamente, fazê-lo pode provocar um efeito perturbador tanto na fala quanto no gesto. A fala se torna hesitante e a *performance* do sinal é corrompida ao nível dos principais mecanismos gramaticais da língua, que utiliza o espaço, em vez do tempo, para produzir significados.

A língua de sinais apresenta restrições cinológicas de um sistema linguístico independente da língua falada. O sinal 'ARVORE' da língua de sinais, citado pelo autor, é um exemplo de que a língua de sinais possui uma das características inerentes a uma língua natural, ou seja, foi convencionalizada socialmente. Baseado em estudos que comprovam que crianças surdas, filhas de pais ouvintes, desenvolvem um sistema de comunicação gestual que manifestam diversas propriedades linguísticas importantes, tais como um léxico e uma sintaxe

básica, o autor afirma “nada na modalidade viso-manual em si é incompatível com a presença de propriedades linguísticas”⁵⁵ (MCNEILL, 2000, p. 4). (Tradução nossa).

As línguas de sinais são completamente convencionalizadas e seus sinais são claramente segmentados e analíticos nos seus princípios semióticos, ou seja, os elementos de uma sentença em língua de sinais podem ser separados e descritos de acordo com a função que nela exercem.

Em suma, observando o *continuum* de Kendon (Quadro 1), e com base nas exposições teóricas de McNeill (2000), percebemos que à medida que o *continuum* se desloca da esquerda para a direita, há uma passagem do não linguístico para o linguístico, do não convencionalizado para o convencionalizado, do global e sintético para o segmentado e analítico. Agora, enfocando, especificamente os *continua* 1 (‘fala presente’ – ‘fala ausente’) e o 2 (‘propriedades linguísticas ausentes’ – ‘propriedades linguísticas presentes’), verifica-se que as formas gestuais, cuja presença da fala é obrigatória (gesticulação), são as que menos se assemelham a uma língua. Enquanto que aquelas cuja fala é ‘obrigatoriamente’ ausente (as línguas de sinais) são as que comportam propriedades linguísticas próprias. O que, para o autor, revela, paradoxalmente, que o “gesto tem o potencial para assumir as características de um sistema linguístico”⁵⁶ (McNEILL, 2000, p. 4). (Tradução nossa). Tal conclusão é resultado de quase quarenta anos de investigação sobre a língua de sinais, bem como de pesquisas sobre crianças surdas, filhas de pais ouvintes que não sabem falar a língua de sinais. E é neste assunto que nos deteremos no próximo tópico.

3.3 Do gesto ao sinal: o percurso de uma aquisição

Sabe-se que o homem veicula e é receptor de todas as linguagens que permeiam os sistemas de comunicação humana. Além de veicular signos, ele interpreta e cria outros signos. A linguagem humana, por exemplo, é um fenômeno altamente complexo, especialmente pelo fato de compreender diferentes modos de expressão. Se, conforme Kendon (2000), pensarmos a

⁵⁵ “(...) nothing about the visual-manual modality *per se* is incompatible with the presence of linguistic properties”.

⁵⁶ “(...) ‘gesture’ has the potential to take on the traits of a linguistic system”

linguagem humana enquanto um conjunto de elementos que possibilitam a expressão do pensamento, consideraremos o gesto como uma parte da linguagem. Nesta linha de pensamento, iniciamos este tópico chamando a atenção para o papel do gesto na aquisição da linguagem, assim como colocado por McNeill (1992, p. 295) e assim como o entendemos:

Quando as crianças adquirem sua língua elas também estão construindo um sistema de gesto-fala. Gesto e fala se desenvolvem juntos. Nós não deveríamos falar de aquisição da linguagem, mas de **aquisição de gesto-linguagem**.⁵⁷ (tradução nossa). (grifo nosso).

É fato que todas as pessoas gesticulam: crianças, adultos, ouvintes, surdos, cegos de nascença. Este fenômeno tem sido observado há pelo menos 2000 anos, por estudiosos de diversas áreas, tais como: filosofia, retórica, teatro e línguas. Quando observamos duas pessoas conversando, percebemos a presença de vários tipos de gestos, alguns mais salientes, tanto para quem produz, quanto para quem recebe. É o caso dos gestos convencionais, que são formas codificadas que substituem a fala. Mas há, ainda, um outro tipo de gesto, produzido frequentemente pelas pessoas, neste caso, movimentos das mãos informais, não codificados, produzidos no curso da fala de modo veloz. Para Goldin-Meadow (1999), tais gestos, cujo potencial para refletir pensamentos é relativamente negligenciado pelos interlocutores, podem revelar aspectos do pensamento não evidenciados em outras formas de comunicação mais codificadas.

Salientamos que, neste trabalho, nos interessa, especialmente, os **movimentos gestuais** (modos de encadeamento de gestos), utilizados pelas crianças ouvintes (que ainda não dominam a língua brasileira de sinais) para se comunicarem com suas colegas surdas, além dos gestos e dos sinais produzidos por essas crianças no curso das interações.

Kendon (2000) sugere que o estudo comparativo de sistemas gestuais autônomos pode nos fornecer a visão de que sistemas que têm todas as características estruturais de uma língua emergem continuamente através de um processo de evolução que depende de circunstâncias apropriadas de interação

⁵⁷ “As children acquire their language they are also constructing a speech-gesture system. Gesture and speech grow up together. We should speak not of language acquisition, but of language-gesture acquisition”.

social e institucionalização. Nesta visão, a língua não é um sistema limitado, mas sim um produto que emerge de processos de evolução semiótica e social.

Na discussão sobre os gestos nas línguas sinalizadas, observa-se muito mais controvérsias do que consensos, especialmente com relação a alguns gestos que, possivelmente, foram o substrato de diversas línguas de sinais estudadas até hoje. Uma das questões que se coloca é se de fato esses gestos seriam elementos gramaticalizados ou elementos não-linguísticos em complementaridade com o nível linguístico, ou ambos?

Tal polêmica deve-se, principalmente, ao fato de que nas línguas de sinais, tanto os signos linguísticos quanto os gestuais são produzidos na mesma modalidade – espaço-viso-manual – que, de um modo geral, utiliza as mãos, a face e o corpo. O mesmo não acontece com as línguas orais que, apesar de repletas de componentes gestuais, estes formam com o discurso verbal, uma unidade multimodal, tornando evidente a distinção entre eles.

Atualmente, alguns pesquisadores tentam descrever, analisar e demonstrar o *status* linguístico das línguas de sinais, e se esforçam para desmistificar concepções inadequadas sobre as mesmas. Quadros e Karnopp (2004), por exemplo, identificam alguns desses mitos e tentam contradizê-los⁵⁸. Limitaremos, aqui, ao fato, citado pelas autoras, de que muitos acreditam que a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação, incapaz de expressar conceitos abstratos. A esse respeito, elas argumentam que, apesar da iconicidade estar presente nessas línguas, esta não consiste no aspecto mais significante da sua estrutura e do seu uso, e que vários estudos já evidenciaram o grau de abstração presente nessas línguas, além de sua riqueza e de seu alto grau de complexidade.

Concordamos com as autoras, quando pensamos na língua de sinais falada por um falante já fluente na língua. Mas o que dizer de um ouvinte, em aquisição de uma língua de sinais? Ora, o gesto, seja ele icônico, convencional ou mímica, já fazem parte do repertório comunicativo desse indivíduo. O que acontece, quando ele intenta conduzir uma troca dialógica com um sujeito surdo? Nesses casos, há mais gestos do que língua (sinais), ou não? Tal questão tem

⁵⁸ Sobre este assunto, ver: QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

nos intrigado, cada vez que revemos as filmagens dos nossos sujeitos de pesquisa. Mais adiante, voltaremos a falar sobre isto e apresentaremos nossas conclusões a respeito.

Hoiting e Slobin (2007) tentam fazer um paralelo entre a aquisição da língua de sinais e a aquisição da língua oral. Os autores argumentam que há um *continuum* do gesto ao sinal, no desenvolvimento das línguas de sinais, assim como há um *continuum* do léxico à gramática, nas línguas faladas. Eles comentam que em ambas as modalidades de expressão – vocal e corporal – ocorre o uso simultâneo de mecanismos comunicativos que são, ao mesmo tempo, distintos e classificáveis, convencionais e icônicos. Citam, como exemplo, gestos vocais, de caráter onomatopéico que representam aspectos de um determinado evento e que se integram, completamente no fluxo acústico do enunciado. Pensemos, por exemplo, em alguém descrevendo uma cena, na qual uma pessoa, após uma discussão, saiu no carro em disparada:

(1) “Ele entrou no carro e *vuuummm*, saiu feito um louco”.

Os autores citam os ‘emblemas’ vocais que nos remetem a elementos do tipo: *buuumm* (o estouro de uma bomba), *pa-pa-pa* (tiroteio), ou *psiuuu* (silêncio), e que reforçam a ideia de que muitas produções vocais, mesmo quando não são consideradas itens lexicais ou elementos tradicionais do discurso, podem ser sistematicamente incorporadas a construções linguísticas. Assim, na modalidade acústica da língua oral, expressões icônicas e graduais permeiam muitas das mensagens faladas.

Liddell (2003) explica que crianças em aquisição de uma língua de sinais estão adquirindo um sistema linguístico integrado que inclui aspectos graduais do sinal, além de vários tipos de gestos. A integração e coordenação desses elementos formam o sinal e contribuem para expressar a estrutura conceitual subjacente ao enunciado.

Hoiting e Slobin (2007) comentam uma pesquisa que realizaram com crianças em processo de aquisição da língua de sinais da Holanda (SLN), na qual os dados revelam que tais crianças utilizavam, ativamente, gestos, enquanto adquiriam as formas convencionais da língua. Segundo eles, na análise do processo de aquisição de uma língua de sinais, não há como evitar a consideração do *continuum* ‘gesto-sinal’, que, nas discussões sobre a aquisição

de componentes segmentais (lexical, gramatical e fonológica) e suprasegmentais (tom, entonação e acentuação) no desenvolvimento da língua oral pela criança ouvinte, se apresenta como um elemento de análise isolado.

Aplicando as distinções elaboradas por Pierce (índice, ícone e símbolo) às línguas de sinais, os autores explicam que “os índices *apontam*, os ícones *caracterizam* e os símbolos *designam*”⁵⁹ (HOITING e SLOBIN, 2007, p. 4). (Tradução nossa). Mais detalhadamente, nas línguas de sinais, os índices se tornam convencionalizados, a partir do momento em que assumem configuração de mãos, prosódia e orientação específicas. Os ícones caracterizam o referente ou a situação referida, através de descrição ou representação, ou seja, pode-se indicar o tamanho ou a forma de um objeto, utilizando-se das mãos, assim como se pode demonstrar a manipulação de um objeto ou o comportamento de uma pessoa. Também nesses casos, convenções específicas devem ser aprendidas, para serem utilizadas. Já o símbolo designa seu referente através de um signo convencional, e pode ter propriedades indexicais e icônicas.

Os autores resumem, afirmando que todos os três tipos de signos piercianos, quer dizer, índices, ícones e símbolos, podem ser expressos através de movimentos das mãos, movimentos do corpo, locação, face, olhos e postura. Ou seja, todos os recursos da modalidade corporal podem ser usados para manifestar os três tipos de expressão sígnica.

Os mesmos autores conduziram um estudo longitudinal envolvendo 30 (trinta) crianças Surdas, com idades entre 15 e 36 meses (04, filhas de pais surdos e 26, filhas de pais ouvintes). Todas as crianças eram expostas à SLN, sendo a metade delas expostas tanto à SLN quanto a língua holandesa oral. Na conclusão de tal estudo, eles alegam, dentre outras coisas, que: à medida que a linguagem se desenvolve na criança, o gesto de apontar e outros gestos se modificam para assumirem formas convencionais da SLN; a transição do gesto ao sinal, e da representação icônica ao símbolo convencional é gradual; e, finalmente, a aquisição precoce de uma língua de sinais, pode ser vista como um movimento gradual, de índices e ícones gestuais à formas linguísticas.

E mais, no processo de aquisição de formas linguísticas convencionais, ambas a crianças, ouvinte e surda, exploram seus recursos corporais, fazendo

⁵⁹ “(...) indices *point*, icons *characterize*, and symbols *designate*”.

uso de gestos comunicativos. Entretanto, de acordo com a exposição desses autores, as crianças em aquisição de uma língua de sinais, exploram os recursos e possibilidades gestuais por um período mais longo.

Ainda sobre a relação gesto-língua de sinais, Goldin-Meadow (2003, p. 203) comenta:

Os gestos que acompanham os sinais são também capazes de servir a uma das funções importantes a que servem os gestos que acompanham a fala – eles preenchem vazios, dando aos sinalizantes a liberdade para expressar noções que eles parecem incapazes de expressar (por seja qual for a razão) na sua língua convencional⁶⁰. (Tradução nossa).

Tal pesquisa nos possibilitou compreender que é difícil estabelecer o momento exato no qual a criança começa a utilizar uma determinada língua de sinais. Consequentemente, também na aquisição de uma língua de sinais por uma criança ouvinte, é difícil determinar quando é que uma determinada expressão deixa de ser simplesmente um encadeamento de gestos e passa a ser um enunciado na língua de sinais.

Morford e Kegl (2000) baseados em um estudo desenvolvido na costa atlântica da Nicarágua, envolvendo onze surdos (*homesigners*)⁶¹ que tiveram contato com ouvintes durante um período máximo de dois anos, sem uma exposição prévia a uma língua de sinais, nem qualquer conhecimento sobre uma língua falada, argumentam que indivíduos que estão expostos exclusivamente a gestos, provavelmente não desenvolverão uma língua completa. Sua pesquisa sugere, também, que indivíduos surdos, usuários de um ‘sistema de sinais caseiros’ ou língua de sinais primária (Cf. FUSELLIER-SOUZA, 2004), especialmente quando em contato com outros sistemas da mesma natureza, podem apoiar o desenvolvimento da linguagem em outro círculo de indivíduos, se estes forem expostos a esse sistema durante o período crítico para aquisição da linguagem⁶².

⁶⁰ “The gestures that accompany signs are still able to serve one of the important functions that speech-accompanying gesture serve – they fill in gaps, giving signers freedom to express notions that they seem unable (for whatever reason) to express in their conventional language.”

⁶¹ A palavra ‘homesigners’ refere-se aos surdos que, privados do contato com outros surdos, desenvolveram um sistema gestual que permite a comunicação entre eles e seus familiares ouvintes, no seio dos seus lares.

⁶² Referimo-nos à hipótese de que a idade na qual um indivíduo é primeiramente exposto a uma língua, influencia o domínio da língua e as habilidades de processamento da linguagem na fase adulta, uma vez que a plasticidade da organização neural diminui com o avanço da idade. Para o aprofundamento do tema, ver: Emmorey et al., 1995, Mayberry & Eichen, 1991, entre outros.

Os autores expõem, dentre outras coisas, que alguns 'sinais caseiros' derivam de gestos convencionais utilizados pelos ouvintes nicaraguenses e que, portanto, são inteligíveis para este grupo; que itens lexicais também são influenciados pela tendência humana de se utilizar do corpo para representar, por exemplo, as mãos desempenhando tarefas ou manipulando objetos; os usuários desse sistema de 'sinais caseiro' tendem a se utilizar de todo o corpo para descrever eventos do ponto de vista da primeira pessoa; e, ainda, que apesar da sobreposição dos gestos nicaragüenses, os usuários do sistema de 'sinais caseiro' estendem o uso de seus sinais a uma variedade mais ampla de funções.

Tal estudo demonstra, ainda, que o contato regular desses usuários de 'sinais caseiros' com outros indivíduos dispostos a se comunicarem na modalidade viso-espacial, em um contexto que possibilite oportunidades de comunicação compartilhada e novas demandas de comunicação orientadas para interlocutores surdos, pode elevar o nível de convenções compartilhadas e à aquisição de um vocabulário ampliado e mais regular. Ou seja, a partir do momento em que esses surdos saem do isolamento para o contato com outras pessoas com quem interagem na modalidade gestual, ocorre a lexicalização de gestos convencionais, e o manuseio de objetos, anteriormente associados ao papel do agente, é ampliado semanticamente para indicar tanto o manuseio de objetos, quanto os próprios objetos (independente do envolvimento de um agente). Além disso, sinais caracterizadores de um único referente ou evento se tornam mais frequentes e passam a ser usados para uma gama maior de uso semântico. A representação de eventos através de todo o corpo se torna mais moderada, e ações que tipicamente envolvem as pernas, passam a ser realizadas através dos braços e mãos. Gestos individuais utilizados para descrever ações, passam a co-ocorrer com outros sinais.

A partir daí, os autores descrevem a evolução desse sistema de 'sinais caseiro' para uma língua sinalizada, quando gestos se tornam completamente lexicalizados e admitem concordância de tempo e aspecto; quando os classificadores de manuseio se tornam distintos dos classificadores de objetos, com relação ao tipo de estrutura na qual eles aparecem; quando um inventário de configurações de mãos, movimentos e locações limitam a gama de articulações possíveis, dentre outras mudanças.

Assim, para resumir o fenômeno de emergência da língua de sinais, a partir dos gestos, Morford & Kegl (2000) apresentam uma tabela (que reproduzimos abaixo) onde relacionam os possíveis precursores gestuais dos sinais atualmente utilizados na língua de sinais emergente na Nicarágua nas duas últimas décadas aos seus equivalentes gramaticais, partindo do sistema gestual, desenvolvido pelas crianças surdas nicaraguenses para se comunicarem com seus familiares ouvintes, até a aquisição da língua sinalizada.

| Sistema de sinais caseiros | Sistema de sinais familiar em contato | Língua sinalizada |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gestos convencionais com algumas mudanças funcionais; O apontar usado para indicar a maioria dos substantivos; Prioridade de mapeamento mão a mão; Ação, descritor ou ambos descritor + ação; Ação = superordenada; Descritor = subordinado; Uso de um único gesto para descrever ações; Evento desempenhado na perspectiva da 1ª pessoa. | Lexicalização; Gestos de manipulação (interpretação ampla); Sequências de dois sinais, menos restritiva em termos de categoria; Termos lexicalizados; Ação + um argumento; Mudança de papel/torso | Incorporação de morfologia restritiva; O apontar usado como determinantes e advérbios; Classificadores de manipulação; Classificadores de objetos; Compostos; Verbo + argumentos múltiplos; Perspectiva; Relações gramaticais |

Quadro 3 – Dos precursores gestuais às estruturas lingüísticas segundo Morford & Kegl (2000)⁶³

Os autores admitem que apesar de certos aspectos do sistema de 'sinais caseiro' desempenharem um papel em relação à emergência futura de estruturas gramaticais, não se pode determinar, a partir unicamente de uma análise lexical, exatamente em que momento da transição, esses aspectos podem ser considerados formas gramaticais.

Na nossa revisão bibliográfica, já havíamos nos deparado com pesquisas que revelam a existência de indivíduos surdos, isolados do contato com outros surdos, que desenvolveram gestos codificados que funcionam como um sistema de comunicação primário entre eles e seus interlocutores ouvintes (GOLDIN-MEADOW & FELDMAN, 1977; GOLDIN-MEADOW & MYLANDER, 1998). Tal fenômeno pode ser observado nos três sujeitos surdos da nossa pesquisa, pois, como nos relatou a intérprete de Libras da escola campo de nossa pesquisa, esses sujeitos desenvolveram um modo próprio de comunicação gestual que lhes

⁶³ Tradução nossa.

permitia interagir com seus pais, irmãos e parentes (ouvintes) mais próximos, de forma eficiente.

Finalizamos este tópico, apresentando o posicionamento de Stokoe (2000, p. 388) sobre este assunto, quando ele afirma que:

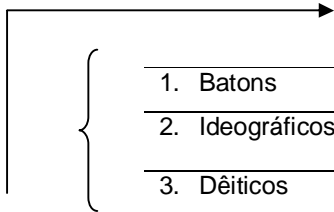
Os seres humanos transformam o gesto em Sinal quando eles percebem que um gesto feito com a mão e o seu movimento pode descrever seres (animados e inanimados) e ao mesmo tempo duplicar aspectos de ações realizadas por ou para tais seres. (...) Uma vez que se tornou uma prática comum a recombinação de configurações de mãos com diferentes movimentos – i.e., grupos nominais com diferentes grupos verbais e grupos verbais com diferentes grupos nominais – o Sinal transformou-se completamente em uma língua.⁶⁴ (Tradução nossa).

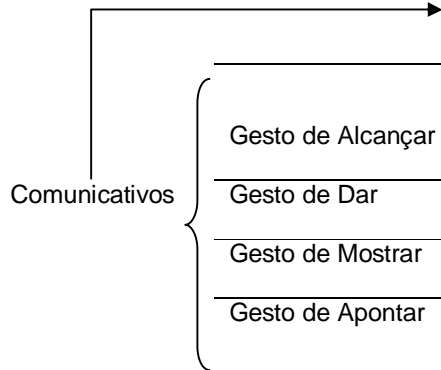
3.4 Por uma classificação tipológica do comportamento gestual

Como já foi mencionado, na expressão verbal humana, observa-se a produção de gestos voluntários e involuntários, que podem ser linguísticos ou não. Desse modo, pode-se, conforme Armstrong, Stokoe e Wilcox (1995), compreender o gesto enquanto atividade neuromuscular – ações corporais visíveis, comunicativas ou não; como um processo semiótico que compreende a evolução de gestos comunicativos espontâneos para gestos convencionais; ou enquanto fenômeno linguístico, como no caso dos sinais totalmente convencionalizados e das articulações vocais.

Após uma extensiva revisão da literatura sobre o gesto, nos encontramos diante de uma diversidade terminológica que tenta dar conta desse fenômeno, considerando seus tipos, formas e funções. Sem a pretensão de esgotar outras possibilidades, nosso objetivo, neste tópico, é apresentar uma tipologia do gesto, através de uma tabela-resumo, que inclui uma brevíssima descrição dos gestos, baseada nas explicações dos próprios autores pesquisados.

⁶⁴ “Humans turn gesture into Sign when they perceive that a gesture made of a hand and its movement may depict things (animate and inanimate) and at the same time duplicate features of actions done by or to such things. (...) Once it was common practice to recombine hand-shapes with different movements – i.e., NPs with different VPs and VPs with different NPs – Sign had fully become language”.

| | Classificação dos gestos | Subclassificação de gestos | Descrição |
|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ekman e Friesen (1969) | Emblemas | | Atos não verbais, com tradução verbal direta, culturalmente aprendidos. |
| | Ilustradores |  <ol style="list-style-type: none"> 1. Batons 2. Ideográficos 3. Dêiticos 4. Espaciais 5. Rítmicos 6. Cinetográficos 7. Pictográficos | Acompanham a fala, ilustram o conteúdo da mensagem, acentuando ou enfatizando a palavra ou frase. |
| | | | Movimentos enfáticos |
| | | | Esboçam a orientação do pensamento |
| | | | Apontam |
| | | | Identificam o espaço |
| | | | Acompanham a pulsação rítmica do discurso |
| | | | Descrevem uma ação física |
| | | 7. Pictográficos | Desenham uma figura no espaço |
| | Adaptadores | | Facilitam a liberação da tensão e estão ligados aos movimentos executores de tarefa. |
| Reguladores | | Controlam e coordenam a interação entre dois ou mais interlocutores | |
| Manifestações afetivas | | Mudanças na expressão facial que exprimem sentimentos e emoções. | |
| Kendon (1982) | Gesticulação | | Ações corporais visíveis que acompanham a fala, que são mais ou menos convencionalizadas e que têm uma função simbólica ou semiótica. |
| | Pantomima | | Movimentos corporais complexos e sequenciais que expressam ideias e emoções não acompanhados de fala. |
| | Emblemas | | Gestos convencionalizados culturalmente. |
| | Sinais (Língua de Sinais) | | Como as palavras, das línguas orais, os sinais têm propriedades linguísticas, são convencionalizados, segmentados, analíticos, e se realizam sem a fala. |
| McNeill (1992) | Icônicos | | Representação física e geométrica do objeto ou da ação, no espaço. |
| | Metafóricos | | Assinalam a mudança contínua ou discreta das representações mentais de um adulto, durante a resolução de problemas. |
| | Dêiticos | | Indicam objetos, pessoas e locações. |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <i>Beat</i> (rítmicos) | Movimentos bifásicos das mãos e dedos, sem significação, que acompanham o ritmo da fala. | |
| Krauss, Chen e Gottesman (2001) | Lexicais | Acompanha a fala, são complexos e variáveis em sua forma e duração, e parece guardar uma relação significativa com o conteúdo semântico da fala. | |
| | Dêiticos | Indicam pessoas, objetos, direções ou locações, mas podem, também, apontar para coisas, imaginárias, abstratas ou ausentes. | |
| | Motores | Movimentos simples, repetitivos e rítmicos, sem relação óbvia com o conteúdo semântico que acompanha a fala. | |
| | Simbólicos | Configuração e movimentos das mãos amplamente reconhecidos e convencionalizados; podem ocorrer na presença ou ausência de fala; exprime conceitos também expressos pela fala. | |
| Goldin-Meadow e Morford (1994) | Caracterizadores | Mímicas estilizadas cujas formas icônicas variam de acordo com o sentido pretendido. | |
| Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni e Volterra (1979) |  | Apresentam algumas características da linguagem, ou seja: intenção comunicativa, referência conjunta e forma convencionalizada. | |
| | | Gesto de Alcançar | Palma da mão estendida, abrindo e fechando, para alcançar um objeto, com o olhar voltado para o adulto. |
| | | Gesto de Dar | A criança dá um objeto para o adulto. |
| | | Gesto de Mostrar | A criança levanta um objeto para que o adulto veja. |
| | | Gesto de Apontar | Dedo indicador apontando para um objeto ou pessoa, com olhar alternado para o adulto. |
| Caselli (1994) | Dêiticos | Apontar, dar, mostrar, interpretados pelo adulto interlocutor, com base no comportamento geral da criança (ações, movimentos e vocalizações) e no contexto. | |
| | Referenciais | através dos quais a criança usa um símbolo não verbal como significante, para representar uma determinada realidade significada | |
| | Dêiticos | (Mostrar, apontar e pedir) se referem a um objeto ou evento, | |

| | | |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capirci, Montanari e Volterra (1998) | | através do toque ou indicação direta do referente. |
| | Representativos (convencionais e icônicos) e | Referem-se a um objeto, pessoa, lugar ou evento, através de movimentos da mão, do corpo ou de expressões faciais. |

Quadro 4 – resumo das tipologias gestuais

O quadro acima nos permite visualizar o quanto as tipologias gestuais são abundantes na literatura sobre o assunto. Segundo Krauss, Chen e Gottesman (2001), praticamente todos eles derivam do sistema categorial proposto por Efron (1941)⁶⁵, na sua monografia original. Esses mesmos autores sugerem que as categorias dos gestos simbólicos, dêiticos e motores geram menos controvérsias, e que a maioria dos pesquisadores as reconhece como tipos distintos de gestos.

Há uma quarta categoria, no entanto, mais difícil de ser definida e cujas origens e funções são relativamente questionadas pelos pesquisadores. Trata-se do que Krauss, Chen e Gottesman (2001) chamam de ‘gestos lexicais’ e que se assemelham aos ‘gestos icônicos’ abordados por McNeill (1992), aos gestos chamados por Ekman & Friesen (1972) de ‘gestos ilustradores’, por Capirci, Montanari e Volterra (1998) de ‘gestos representativos’ e por Kendon (2004) de ‘gesticulação’, melhor visualizado no quadro abaixo:

| | | | | |
|------------------------|-----------------|--------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| Ekman & Friesen (1972) | MacNeill (1992) | Capirci, Montanari e Volterra (1998) | Krauss, Chen e Gottesman (2001) | Kendon (2004) |
| Gestos ilustradores | Gestos icônicos | Gestos representativos | Gestos lexicais | Gesticulação |

Quadro 5 – As divergências terminológicas relativas aos gestos lexicais definidos por Krauss, Chen e Gottesman (2001)

Em meio a esta polêmica, Krauss, Chen e Gottesman (2001, p. 6) argumentam que “os gestos lexicais são uma categoria coerente de movimentos, gerados por um processo uniforme, que desempenham um papel importante na produção do discurso”⁶⁶. E acrescentam que, apesar da impossibilidade de distingui-los de outros tipos de gestos, com base na sua forma, “um leigo pode

⁶⁵ Para um aprofundamento neste autor, ver: EFRON, D. **Gesture and environment**. New York: King.s Crown Press, 1941.

⁶⁶ “(...) lexical gestures to be a coherent category of movements, generated by a uniform process, that play a role in speech production”.

identificá-lo com impressionante confiabilidade”⁶⁷ (IBIDEM). (TRADUÇÃO NOSSA).

Ao apresentarem uma síntese das funções assumidas pelos gestos, de acordo com os pesquisadores da área, Krauss, Chen e Gottesman (2000) apontam, primeiramente, uma visão tradicional que percebe os gestos como um recurso comunicativo que fornece aos co-participantes de uma interação informações sobre o conteúdo semântico dos enunciados.

Uma segunda função dos gestos refere-se à redução de tensão. Já foi sugerido que alguns gestos utilizados mais ou menos aleatoriamente, têm a função de dissipar a tensão durante a busca lexical (DITTMANN & LLEWELYN, 1969). Ou seja, no momento em que se tenta recuperar na memória alguma palavra que se queira usar, mas não se consegue, há uma tendência de se gesticular, para aliviar a tensão causada pela frustração e garantir a continuidade discursiva. E, ainda, vários estudiosos sugerem que a própria tentativa de recuperação lexical gera, comumente, a produção de gestos. Krauss, Chen e Gottesman (2000) acreditam que a gesticulação desempenha um papel direto no processo de recuperação lexical, muito embora, conforme comentam os próprios autores, nenhum dos pesquisadores que defendem esta ideia, descreveu o mecanismo através do qual os gestos afetam o acesso lexical.

No Brasil, os estudos sobre gestos na aquisição e desenvolvimento da linguagem são recentes e escassos. Contudo, já podemos encontrar pesquisas significativas para o avanço das discussões na área. A pesquisa desenvolvida por Mori (1994) é uma delas. Nela, a autora investiga as semelhanças e diferenças no desenvolvimento gestual de uma criança ouvinte e outra surda e, em função da necessidade de descrever o processo de construção da gestualidade dessas crianças, estabelece categorias de gestos que possam dar conta dos seus dados. Apresentamos, a seguir, mais uma tabela-resumo, onde constam as categorias apresentadas e definidas pela autora:

| Autor | Classificação dos gestos | Descrição |
|--------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Indicativos (dêiticos) | Realizado por uma única parte do corpo, geralmente os braços, relacionam-se a um determinado |

⁶⁷ “(...) naive judges can identify them with impressive reliability”.

| | | |
|--------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mori (1994) | | referente presente no contexto, como um objeto ou uma pessoa. |
| | Icônicos | Cuja forma (ou desenho) guarda uma relação motivada com o referente que representa, que é composta, majoritariamente, por objetos ou estados/características destes. |
| | Demonstrativos | Utilizados para representar ações, como comer, beber etc. |
| | Representativos | Cuja relação significado/significante é arbitrária e convencionalizada podendo ser parcialmente motivados. Realizam-se através de gestos convencionalizados (meneios negativos e positivos de cabeça), ou daqueles cuja relação forma/significado foi construída pela díade mãe-criança. |

Quadro 6 – Categorias gestuais em Mori (1994)

Os dados de pesquisa da autora supracitada revelam que, no caso da criança ouvinte, toda e qualquer construção gestual depende, antes de tudo, da interpretação do outro (mãe), que lhes imprime alguma significação, tornando-a, então, gestos “para o outro”. Progressivamente, estes gestos “para o outro” se transformam em diferentes gestos “para si”, dependendo das diferentes interpretações oferecidas pelo outro e das práticas interacionais em que estes gestos são utilizados.

Em relação à díade mãe-criança surda, Mori (1994) observa que as negociações caracterizam-se principalmente pela presença frequente de recursos comunicativos e demonstrativos, que enfatizam a utilização da visão em detrimento da audição, considerando, portanto, a limitação auditiva da criança.

A autora aponta que, ao longo do processo de construção da linguagem pela criança surda, são elaborados enunciados gestuais por parte da díade, que se configuram em verdadeiros diálogos gestuais entre mãe e criança.

Por fim, cremos que apesar dessa diversidade tipológica e da confusão terminológica que ela pode provocar, todos os autores convergem para o fato de que quando falamos, produzimos vários tipos de gestos, e cada um deles co-ocorre com um tipo característico de fala (BUTCHER & GOLDIN-MEADOW, 2000). Ressaltamos que em se tratando do que vem a ser o gesto e sobre a sua

relação com a fala, corroboramos com as ideias dessas autoras que os compreendem como um sistema único, integrado (em falantes adultos), pelos motivos que elas próprias expõem. Primeiro, porque gesto e fala são co-expressivos do conteúdo semântico e pragmático de um enunciado, e segundo, porque eles ocorrem, geralmente, em sincronia. Raramente se produz um gesto isoladamente.

Salientamos, ainda, que, com base nas tipologias acima apresentadas, adotamos, neste trabalho, três classes de gestos, a saber: dêiticos, representativos e demonstrativos, que, na nossa visão, correspondem às manifestações gestuais encontradas nos nossos dados de pesquisa.

A partir de agora, nos dedicaremos ao estudo dos gestos na aquisição e desenvolvimento da linguagem, com ênfase no papel do gesto na construção da linguagem pela criança surda. Tentaremos apresentar um resumo das pesquisas desenvolvidas sobre o assunto, principalmente fora do Brasil, abordando, inclusive o fenômeno da alternância de códigos, observado em contextos domésticos bilíngues.

3.5 Os estudos sobre o gesto na aquisição e desenvolvimento da linguagem

Em nossa primeira pesquisa sobre os movimentos discursivos de crianças em fase de transição do período pré-verbal para o verbal, nossas observações nos revelaram a complexidade inerente aos movimentos gestuais que essas crianças eram capazes de fazer. Referimo-nos, aqui, a todas as significações produzidas por meio não-linguístico, principalmente as mensagens cinésicas.

François (1996), o teórico basilar da nossa pesquisa de mestrado, em artigo sobre a constituição corporal do sentido, discorre sobre o esquecimento do corpo, como veículo de significação, por parte de algumas correntes teóricas tradicionais da filosofia da linguagem. E corrobora com as reflexões de Bruner (1975; 1978), que concebe as atitudes corporais como ponto de partida para os estudos acerca das significações produzidas nas interações face a face, uma vez que os sentidos, veiculados pelo corpo, são essenciais à compreensão daqueles transmitidos pela linguagem verbal.

Uma retrospectiva dos estudos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem que, de alguma ou de todas as formas, consideraram os movimentos corporais da criança, nos mostra que os estudiosos interessados no tema, tipicamente assumiram uma posição teórica dentre as várias existentes. Dessa forma, podemos associar esses estudos, resumidamente, a três grandes e reconhecidas teorias. Uma diz respeito à perspectiva de Piaget (1962) a qual considera o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sensório-motoras um precursor necessário para a aquisição da linguagem. Neste modelo teórico, a linguagem é o resultado da aquisição da função simbólica e a habilidade para usar símbolos é uma consequência da maturação do período sensório-motor. Muitos estudos baseados nessa teoria compararam o desenvolvimento linguístico da criança ao seu desempenho sensório-motor, ou ainda, enfatizaram a correlação entre jogo simbólico e desenvolvimento da linguagem.

Uma segunda corrente teórica privilegia o papel da interação entre a criança e a mãe (ou outro membro mais experiente). Dentro desta abordagem, a linguagem é, primordialmente, uma construção social. É através das interações diárias que, gradualmente, mãe e bebê estabelecem certas convenções que lhes permitem compreender e controlar o comportamento um do outro. A mãe, desde muito cedo, atribui intenções ou interpreta certos movimentos da criança, como pegar ou esticar-se para alcançar um objeto. Nesta perspectiva, os aspectos pragmáticos da interação social são considerados como precursores da linguagem.

Bruner (1978) observou que a participação da criança nessas primeiras trocas pré-lingüísticas e rotinas de tomadas de turno fornecem a base da experiência na sinalização não-verbal. Este autor foi considerado o pioneiro do aquisicionismo independente, por ter recusado tanto o comportamentalismo quanto o gerativismo, e, ao mesmo tempo, por focar o período de transição (do pré-verbal para o verbal), privilegiando o papel da interação afetiva entre a mãe e o bebê. Inicialmente, ele defende a hipótese da continuidade estrutural entre a comunicação pré-verbal e a verbal, tentando demonstrar que o domínio, pela criança, das estruturas de ação e atenção conjugadas, são pré-requisitos para a aquisição da linguagem verbal. O autor explica:

A criança, antes de ter a competência de enunciar uma sentença, necessita incorporar um conhecimento implícito construído no nível do 'comportamento ostensivo', ou seja, não-lingüístico, em que gestos são interpretados pelo adulto como significativos. A segunda afirmativa é que qualquer que seja a forma de transmissão de um significado (fala, gestos etc.), ele ocorre sempre dentro de um contexto social e em razão dele. Portanto, os comportamentos sociais do bebê são precursores do aparecimento da linguagem (BRUNER, 1978, p. 21).

Esse argumento, porém, perdeu forças e, a partir 1983, ele passa a optar por uma "visão facilitativa", na qual a interação social deixa de ser constitutiva da gramática, para assumir um papel facilitador, através do qual a criança apreende a gramática mais cedo. Seja como for, os estudos de Bruner (1978) são referência para as pesquisas em aquisição, principalmente por focar a linguagem em interação, destacando a participação do 'outro'⁶⁸. Ou seja, por ressaltar a importância da linguagem como um sistema essencialmente comunicativo.

A terceira abordagem considera o papel central da comunicação gestual inicial da criança na explicação da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Os teóricos que optaram por esta perspectiva de estudo enfocam os aspectos comunicativos ou estruturais do discurso não-verbal da criança ou a co-ocorrência de gestos e vocalizações, com a finalidade de determinar o sentido das primeiras vocalizações.

O período pré-lingüístico atraiu a atenção de vários pesquisadores na área da psicolingüística do desenvolvimento, que passaram a focar esse período, enfatizando o papel fundamental dos gestos usados pelas crianças no processo de aquisição da linguagem. Caselli (1994) comenta que, particularmente os estudos de Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni e Volterra (1979), chamam a atenção para o fato de que alguns comportamentos gestuais, como: caretas, sorrisos, a mão estendida para pegar um objeto, e vocais, como: choro, balbucio e vocalizações, manifestados pelo infante desde o nascimento, só são usados com intenção de comunicação, a partir dos 9 meses de idade.

Esses gestos comunicativos são classificados pelos autores citados como:
a) gesto de ALCANÇAR ritualizado, através do qual a criança, abrindo e fechando

⁶⁸ Salientamos que o 'outro' de Bruner é o interlocutor, um outro sujeito como eu. Quer dizer, alguém com quem diálogo.

a palma da mão, estende-a para alcançar um objeto, ao mesmo tempo em que olha alternadamente para o adulto; b) gesto de DAR objetos, pelo qual a criança dá um objeto para o adulto; c) gesto de MOSTRAR objetos: a criança levanta um objeto para que o adulto o veja; d) gesto de APONTAR, através do qual a criança usa o dedo indicador para apontar para um objeto ou pessoa, olhando alternadamente para o adulto. Suas pesquisas relatam que crianças que, entre 9 e 13 meses de idade, produziram mais desse tipo de gesto, também demonstraram uma maior produção e compreensão de vocabulário, o que é explicado pelos autores pelo fato desses gestos apresentarem algumas características da linguagem, ou seja: intenção comunicativa, referência conjunta e forma convencionalizada.

Baseada nesses estudos, Caselli (1994), conduziu uma pesquisa sobre a comunicação gestual de uma criança e a sua relação com a aquisição da linguagem, na qual tentou conciliar a perspectiva cognitivista Piagetiana com a abordagem interacional presente nos trabalhos de BRUNER e colaboradores (1975; 1978), os quais consideram a gênese da comunicação de forma sistemática, através da análise cuidadosa dos diálogos e processos interativos entre adulto e criança.

A autora desenvolveu um estudo longitudinal, de caráter observacional da comunicação gestual do seu filho, Luca, dos 10 aos 20 meses de idade, dedicando uma atenção especial ao período imediatamente posterior a transição da comunicação não-intencional que se dá através de gestos e vocalizações, tais como: choro, sorriso e balbúcio para a comunicação intencional, através de gestos, sons, vocalizações e primeiras palavras. Ela concluiu que, nesse período, a criança produz vários tipos de gestos com intenção comunicativa. Inicialmente, surgem gestos dêiticos, como apontar, dar, mostrar, interpretados pelo adulto interlocutor, com base no comportamento geral da criança (ações, movimentos e vocalizações) e no contexto.

Por volta dos 11 meses, emergem os gestos referenciais, através dos quais a criança usa um símbolo não-verbal como significante, para representar uma determinada realidade significada. Primeiramente, esses gestos se originam a partir das ações da criança sobre o próprio corpo, como: bater palmas, dar tchau, dançar, fingir cair etc. Mais tarde, os gestos referenciais se evidenciam nas ações

da criança sobre as outras pessoas e sobre o mundo físico. Por exemplo, ele finge que telefona, finge que toca piano etc.

Caselli (1994) distingue três estágios no uso dos gestos referenciais. Inicialmente, eles são quase sempre usados como suporte ou substituto dos gestos não-referenciais comunicativos: a criança usa, espontaneamente, o gesto de apontar. No segundo estágio, os gestos referenciais são usados produtivamente pela criança. No caso de Luca, esse estágio ocorreu entre 12 e 16 meses de idade. Esses gestos são mais frequentes e mais complexos do que as primeiras palavras e tendem a expressar eventos e ações, enquanto as palavras referem-se mais a objetos e pessoas. No terceiro estágio, o sistema vocal se consolida e é usado pela criança para se referir a objetos ausentes e eventos passados.

O gesto é, assim, progressivamente substituído pela linguagem oral, e passa a ser usado como uma alternativa para uma oralidade mal sucedida, ou para expandir as possibilidades de um enunciado, incluindo elementos gestuais e vocais. A esse respeito, Albano (1990) comenta: “É comum que vocalizações, gestos e outros comportamentos comunicativos assumam pouco a pouco uma aparência dialógica, sugestiva de uma proto-conversa” (p. 48).

Nesta mesma linha de pensamento, Goldin-Meadow e Morford (1994, p. 250) fazem o seguinte questionamento: “Qual o papel do gesto na linguagem da criança quando ambos os canais, manual e oral, estão disponíveis para a criança?”⁶⁹ (Tradução nossa). Para responder essa pergunta, as autoras realizam um estudo, no qual tentam descrever os gestos espontâneos produzidos por três crianças ouvintes, enfocando, principalmente, a produção desses gestos isoladamente e/ou acompanhados de fala, nos estágios iniciais de aquisição de linguagem, especificamente durante os estágios de produção de uma e de duas palavras.

As autoras observaram três crianças, entre 10 e 30 meses de idade, a cada três meses, aproximadamente, e filmaram sessões de jogo informal entre elas e suas mães. As mães eram solicitadas a brincarem com seus filhos por, no mínimo, 30 minutos e, em seguida, ou ela ou o pesquisador continuavam a

⁶⁹ “What is the role of gesture in child language when both manual and oral channels are available to the child?”.

brincar até o final da sessão que durava de uma a duas horas. As brincadeiras se davam em torno de uma sacola de brinquedos, livros e quebra-cabeças.

Os gestos observados foram codificados de acordo com um sistema previamente desenvolvido para a transcrição e análise de gestos produzidos por crianças surdas que geram seus próprios sistemas de comunicação gestual. Os gestos comunicativos foram isolados daqueles comportamentos motores. Para ser considerado um gesto, o ato motor deveria satisfazer dois critérios: a) ser direcionado a outro indivíduo, ou seja, ser comunicativo; e b) não se configurar a partir da manipulação de uma pessoa ou objeto. Ou seja, deveria servir, exclusivamente, à função comunicativa.

O objetivo desse estudo era descrever a relação entre gesto e fala. Para atingi-lo, as autoras tiveram que completar três tarefas. A primeira era determinar se as crianças usariam suas mãos para gesticular, de alguma forma. A segunda era determinar se seus gestos formariam um sistema de comunicação separado da fala ou, ainda, se os gestos, alternadamente, serviriam como um sistema adjunto, totalmente integrado à fala.

Os dados obtidos revelaram que as três crianças usaram gestos para se comunicar, assim como sugerem que eles são uma forma relativamente fácil das crianças se expressarem. As crianças produziram gestos dêiticos para indicar objetos, meses antes de produzirem palavras para indicar os mesmos objetos. E, ainda, as três crianças produziram a combinação de dois elementos semanticamente ligados, primeiramente através de gesto + gesto (aponta para as bolhas + aponta para a mesa, solicitando que as bolhas sejam colocadas na mesa). Depois, através da combinação gesto + palavra (aponta para as bolhas + “mesa”) e, poucos meses depois, a combinação palavra + palavra (“bolhas mesa”). Todas as crianças pararam de produzir a combinação de dois gestos, antes de produzirem suas primeiras combinações de duas palavras.

Dentre as conclusões apresentadas pelas autoras, destacamos: “O gesto, portanto, funciona como uma estrutura de transição em direção à fala” (GOLDIN-MEADOW e MORFORD, 1994, p. 259); nos estágios iniciais de aquisição de linguagem, a modalidade manual pode facilitar o acesso da criança à linguagem mais do que a modalidade oral; quando as crianças começaram a combinar seus gestos com a fala, eles exerciam um papel complementar, ou seja, se referiam ao

mesmo conteúdo semântico da palavra; o gesto desempenha o papel de adjunto da fala nos estágios iniciais de comunicação da criança ouvinte. Em suma, à medida que cresce, a criança ouvinte, exposta à língua falada, tende a se comunicar mais através de palavras, ao passo que os gestos vão diminuindo, passando a funcionar apenas como adjunto da fala.

Segundo Pereira e De Lemos (1994), em termos da relação entre a comunicação gestual e vocal no desenvolvimento linguístico da criança ouvinte, os trabalhos de Lock (1980), constituem uma importante referência. As autoras comentam que esta importância reside no fato de que ele atribuiu um alto valor as interações entre adulto e criança, na transformação qualitativa das atividades motoras da criança em gestos comunicativos. Ele explica que o fato de a mãe interpretar os primeiros movimentos da criança, atribuindo-lhes sentido, acaba por lhes assinalar um valor social e, como consequência, a criança começa a expressar suas intenções por meio de gestos.

Vários estudos comprovam que, nos estágios iniciais de desenvolvimento da linguagem, a criança se utiliza de todos os meios ao seu dispor para se comunicar com aqueles que a rodeiam. Muitos desses comportamentos espontâneos são gestos dotados do mesmo tipo de status simbólico das produções verbais.

Baseado na hipótese da existência dos gestos simbólicos como uma transição natural entre a ação e as palavras, Acredolo e Goodwyn (1994) desenvolvem um trabalho sistemático de documentação desse fenômeno, através de dois métodos de pesquisa, entrevistas e estudo longitudinal. Os autores buscam responder às seguintes perguntas: Qual o tempo relativo de simbolização nas duas modalidades, gestual e verbal? Até que ponto, o progresso em um dos domínios prevê o progresso no outro? De modo geral, se os dois modos de simbolização, gestual e verbal, são ou não representativos de um mecanismo de desenvolvimento comum, ou se desenvolvem independentemente um do outro?

No primeiro estudo, as autoras realizam longas e minuciosas entrevistas com 38 díades, mãe-criança. As mães foram informadas, previamente, através de carta, sobre o tipo de gesto sob investigação. As entrevistas foram gravadas em áudio e centradas em quaisquer comportamentos não-verbais que a mãe pudesse qualificar, considerando, especificamente; a) a forma que o gesto rotineiramente

assumia; b) o contexto no qual ele era usado; c) a idade aproximada em que o comportamento apareceu pela primeira vez; d) a maneira pela qual a mãe acredita que o gesto foi adquirido; e) a frequência de uso do gesto; f) se adequado, o momento em que o gesto foi substituído pelo seu correspondente verbal. Além disso, os autores também estabeleceram uma estimativa do vocabulário verbal da criança, relacionado às categorias de alimentos, brinquedos e pessoas. As mães também deveriam listar quaisquer palavras que elas julgassem ter ocorrido de forma consistente e sob circunstâncias estáveis.

O estudo longitudinal envolveu dezesseis famílias de classe média e consistiu, basicamente, na observação de uma criança de cada família, dos 11 aos 24 meses de idade. Os dados foram registrados em diários, pelas próprias mães, que deveriam descrever qualquer gesto, potencialmente simbólico, e listar quaisquer novas palavras, observadas durante a semana. Os dados eram coletados uma vez por mês, durante visita.

Os dados revelam que, para a maioria dos sujeitos, o gesto simbólico coincidiu com os primeiros estágios de desenvolvimento do vocabulário verbal. 70% dos gestos simbólicos se manifestaram no período em que o vocabulário verbal estava entre uma e vinte e cinco palavras.

Acredolo e Goodwyn (1994) concluem que, por alguma razão, os gestos simbólicos tendem a desaparecer em favor da linguagem verbal, às vezes, na metade do segundo ano de vida da criança, mas não antes de terem desempenhado um papel significativo no desenvolvimento da linguagem da criança ouvinte.

Assim, com base nesta apresentação do estado da arte das pesquisas sobre o gesto na aquisição e desenvolvimento da linguagem, acreditamos que o gesto não é precursor da linguagem verbal, mas sim participa conjuntamente do seu processo de construção.

3.5.1 O papel do gesto na construção e desenvolvimento da linguagem da criança surda

“Quando a comunicação na modalidade oral é bloqueada, a modalidade manual assume, freqüentemente, a carga funcional da fala”
(Kendon, 1980).

Diversos estudos têm demonstrado que um sistema gestual complexo, semelhante, em muitos aspectos, à língua falada, emerge em várias situações, em que a fala se torna impossível, seja por incapacidade sensorial, circunstâncias ambientais ou tabus linguísticos. Isto nos sugere que a comunicação humana é um fenômeno flexível que, quando privada de revelar-se através da boca, irremediavelmente, vem à tona através das mãos ou, até mesmo, através de todo o corpo.

Uma investigação da literatura sobre aquisição de linguagem nos aponta alguns trabalhos, que durante as últimas décadas, aumentaram, consideravelmente, nossa compreensão sobre este assunto, através de várias pesquisas empíricas.

Em artigo intitulado *Da comunicação à linguagem em crianças ouvintes e surdas*⁷⁰, Caselli e Volterra (1994) apresentam um estudo comparativo dos primeiros estágios de desenvolvimento linguístico e comunicativo de duas crianças ouvintes (filhas de pais ouvintes) expostas à língua oral e de duas crianças surdas (filhas de pais surdos) expostas à língua de sinais, sendo apenas uma delas, exposta desde o nascimento.

As autoras perseguiram o objetivo de mostrar as similaridades e diferenças no desenvolvimento da comunicação gestual das crianças surdas e ouvintes, bem como de esclarecer o processo de transição de um sistema comunicativo inicial para uma linguagem específica, falada ou sinalizada. A hipótese considerada é de que é possível identificar estágios semelhantes de aquisição, tanto em termos de

⁷⁰ Trata-se de dois estudos originalmente apresentados separadamente nas seguintes versões: **CASELLI**, M. C. “Communication to language: Deaf children’s and hearing children’s development compared”. *Sign Language Studies*, 1983, 39, 113-143; e **VOLTERRA**, V. “Gestures, signs, and two words at two years: when does communication become language?”. *Sign Language Studies*, 1981, 33, 351-361.

cronologia, como em seqüência de desenvolvimento, em línguas expressas e interpretadas em modalidades diferentes, ou seja, vocal e gestual.

As autoras concluíram que as etapas do processo de aquisição de linguagem se sucedem em uma ordem fundamentalmente semelhante para todas as crianças, independente da modalidade (vocal ou gestual) na qual a língua se manifesta. Em segundo lugar, as crianças surdas e ouvintes, inicialmente, comunicam suas necessidades e estados, exclusivamente através de gestos dêiticos, cujo referente está presente no contexto. No período subsequente, aparecem os primeiros sinais, gestos referenciais e palavras. Estes, primeiramente, não se relacionam a referentes específicos, mas a esquemas complexos de ação e são derivados de trocas ritualizadas com a mãe. No período seguinte, os sinais, gestos e palavras se separam do esquema de ação ou ritual e passam a representar apenas uma parte do esquema, por exemplo, um objeto ou uma ação. Neste período, as trocas comunicativas com a mãe são muito importantes, pois esta estimula a produção de sinais, gestos e palavras pela criança, ao solicitar que ela nomeie objetos. Além disso, a mãe adapta sua fala à da criança, de forma altamente contextualizada e considerando a própria experiência da criança.

Dessa forma, resumem as autoras, a criança produz sinais, gestos e palavras, inicialmente imitando o adulto, ou em resposta as suas ações. Posteriormente, a criança passa a usar espontaneamente esses sinais, gestos e palavras para comunicar suas próprias necessidades ou estados, ou para nomear objetos e ações. Por volta dos 17 meses de idade, as crianças, surdas e ouvintes, já dominam um vocabulário de 20 a 30 referentes, e conseguem combinar dois elementos.

Para as autoras, a capacidade da criança de usar sinais, combiná-los com gestos ou combinar gestos independe de *input* linguístico, pois isto pode ser observado em crianças ouvintes, expostas ao *input* oral e em crianças surdas, expostas ao *input* de língua de sinais (ou sem *input* algum). Entretanto, a capacidade de combinar símbolos, ou seja, a capacidade de usar as habilidades, simbólica e combinatória, simultaneamente, para comunicar, parece depender crucialmente da exposição ao *input* linguístico.

Este estudo comparativo nos sugere que o desenvolvimento da capacidade comunicativa gestual da criança surda assemelha-se ao desenvolvimento da capacidade comunicativa gestual e vocal da criança ouvinte, o que reforça a necessidade e importância de se investigar a riqueza da sua linguagem e sua capacidade de interação.

Ainda há muito a percorrer, até que tenhamos respostas para muitas das perguntas acerca da aquisição da linguagem pela criança surda. Pereira e De Lemos (1994) nos colocam um desses questionamentos, ou seja, como as crianças surdas conseguem desenvolver sistemas gestuais, mesmo quando não há o *input* de língua de sinais? E comentam que alguns estudiosos atribuem esse desenvolvimento a mecanismos inatos, e consideram que a ausência de *input* de língua de sinais é o mesmo que não ter nenhum *input*.

As autoras acrescentam que tais estudos desconsideram o fato de que, de alguma forma, essas crianças estão interagindo com seus pais e que isto, naturalmente, tem consequências empíricas, e geram outras questões como, por exemplo, “O que acontece entre o adulto ouvinte e a criança surda? Qual o papel dos gestos de ambos, adulto e criança, neste tipo de interação?”

Com o objetivo de responder a essas perguntas, Pereira e De Lemos (1994) apresentam um estudo, relativo a uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo era descrever o desenvolvimento gestual de quatro crianças surdas em interação com os seus pais ouvintes e com seus coetâneos também surdos. As crianças-sujeito tinham entre 02 anos e 07 meses e 03 anos e 04 meses e foram observadas no ambiente escolar, em interações diádicas, uma vez por mês, durante 30 minutos. Os dados foram transcritos de forma a evidenciar, com detalhes, os gestos, expressões faciais, movimentos corporais, além de vocalizações e ações verbais, de forma a possibilitar o acompanhamento das mudanças qualitativas em desenvolvimento.

As autoras observaram que todas as mães utilizavam gesto e fala, simultaneamente, bem como interpretavam as ações da criança através de equivalentes ou de tradução oral. Os dados revelam que os mesmos processos, comuns as interações entre mãe ouvinte e criança ouvinte, estão presentes nessas interações. Ou seja, o processo de *especularidade*, quando a mãe repete, traduz ou reflete o gesto da criança, demonstrando, assim, sua aceitação da

forma e do significado de suas produções e o processo de *reciprocidade*, observado no seguinte episódio: “a mãe aponta e nomeia algumas figuras no desenho; mais tarde a criança aponta e a mãe nomeia até que a criança comece, por conta própria, a apontar e nomear as figuras no desenho”⁷¹ (PEREIRA E DE LEMOS, 1994, p. 183). (Tradução nossa).

Essas autoras concluem que, apesar da diferença de modo simbólico de expressão entre as díades, a interação ocorre normalmente, e que os processos que regulam essas interações são, em muitos aspectos, semelhantes aqueles presentes nas díades mãe ouvinte-criança ouvinte. E, ainda, que através desses processos, gesto e fala são negociados e, dessa forma, adquirem *status* simbólico.

3.5.2 Aquisição da linguagem em contextos bilíngues e a emergência da alternância de códigos

Nossa atual compreensão sobre como crianças aprendem duas línguas simultaneamente baseia-se em estudos de aquisição de duas línguas faladas. Somente a partir da década de 70, surge o interesse pela aquisição da linguagem por crianças expostas, desde cedo, à língua de sinais e à língua falada.

Ao discorrer sobre a aquisição precoce de língua de sinais, Bonvillian et al. (1994) comentam que há evidências de que a inter-relação entre aquisição de língua de sinais e o desenvolvimento cognitivo, gestual e social da criança pode divergir daquelas inter-relações manifestadas em estudos sobre a língua falada. Algumas investigações sistemáticas mais recentes demonstram o acelerado desenvolvimento da língua de sinais em crianças surdas e ouvintes.

Schlesinger e Meadow (1972) observaram o desenvolvimento de linguagem de três crianças (duas ouvintes e uma surda), expostas à língua de sinais, e perceberam que as três aprenderam a usar o sinal antes da fala, produzindo seus primeiros sinais aos 5,5, 10,5, e 12 meses de idade. Bonvillian et al. (1994) apresentam, ainda, dois outros exemplos: os estudos de Prinz & Prinz

⁷¹ (...) it is the mother who points out and names the figures in the pictures; later the child points, and the mother names until the child begins to both point and name the figures in the pictures.”

(1979) que conduziram um estudo de caso envolvendo uma criança ouvinte, filha de mãe surda e pai ouvinte, que produziu seu primeiro sinal aos 17 meses de idade, e os estudos de McIntire (1977)⁷² que mostram que uma criança surda atingiu um vocabulário de mais de 85 sinais aos 13 meses de idade, período no qual a maioria das crianças, provavelmente, dominaria um vocabulário de apenas algumas palavras.

Bonvillian et al. (1994) conduziram uma investigação longitudinal acerca da aquisição precoce de língua de sinais e sua relação com o desenvolvimento cognitivo e gestual da criança. A pesquisa envolveu 13 crianças com idade a partir de 6 meses, observadas durante um período de 18 meses, através de visitas mensais. Os dados foram registrados em relatórios escritos e em vídeo. Todas as crianças eram ouvintes, sendo que duas delas eram filhas de mães surdas e pais ouvintes e uma delas, filha de pai surdo e mãe ouvinte. As demais eram filhas de pais e mães surdos. Durante as visitas, a pedido dos pesquisadores, mãe e criança brincavam no chão da sala, como de costume.

Dentre os resultados apresentados, os autores citam que as crianças precocemente expostas à língua de sinais foram mais aceleradas em sua aquisição das primeiras fases de uso da língua, quando comparadas às normas de desenvolvimento da língua falada. Enquanto a maioria das crianças só consegue produzir sua primeira palavra por volta de 1 ano de idade, as crianças expostas à língua de sinais produziram seu primeiro sinal aos 8,6 meses de idade. Além disso, essas crianças atingiram um vocabulário médio de 48,2 sinais aos 18 meses, ao passo que estudos revelam que nessa mesma fase as crianças são capazes de produzir entre 3 e 50 palavras. E, ainda, a combinação de dois ou mais sinais ocorreu, em média, aos 17,1 meses, enquanto a maioria das crianças, em fase de aquisição da língua oral, começa a combinar palavras entre os 18 e 21 meses de idade.

Em pesquisa sobre os gestos, sinais e palavras no desenvolvimento inicial da linguagem, Capirci, Montanari e Volterra (1998) investigam os possíveis efeitos da exposição à língua de sinais, na produção linguística e gestual de uma criança ouvinte em aquisição simultânea de fala e de língua de sinais. Os autores

⁷² Para detalhes, ver: MCINTIRE, M. L. The acquisition of American Sign Language hand configuration. *Sign Language Studies*, 16, p. 247-266, 1977.

apresentam dados longitudinais da comunicação dessa criança nas modalidades vocal e manual, e comparam esses dados a outros semelhantes de um grupo de crianças ouvintes, expostas exclusivamente à fala.

Os autores dedicam-se a responder a três grandes questões: 1) há ou não uma vantagem na aquisição do vocabulário inicial aos expostos a língua de sinais? 2) a exposição à língua de sinais afeta a produção relativa de diferentes tipos de gestos? 3) Há ou não uma vantagem na produção da combinação de dois elementos para aqueles expostos à língua de sinais? Para isso, classificam os gestos em *dêiticos* e *representativos*. Os *dêiticos* (mostrar, apontar e pedir) se referem a um objeto ou evento, através do toque ou indicação direta do referente. Esses gestos expressam uma intenção comunicativa e são interpretados somente através do contexto de interação. Os *representativos*, por outro lado, referem-se a um objeto, pessoa, lugar ou evento, através de movimentos da mão, do corpo ou de expressões faciais. Estes últimos representam referentes específicos e seu conteúdo semântico básico não varia com o contexto. Esta categoria também inclui os gestos *convencionais* (culturalmente aprendidos) e os *icônicos* (representam a forma, o contorno ou parte de objetos reais do mundo físico). No geral, também foram incluídos os gestos produzidos com o objeto referente em mãos, desde que produzido com intenção comunicativa.

Na pesquisa, uma criança ouvinte de pais surdos, a qual foi chamada de Marco, foi observada dos 10 aos 30 meses de idade, e suas interações com a mãe foram gravadas em vídeo, uma vez por mês, por aproximadamente 45 minutos. As filmagens foram feitas em sua casa, em três diferentes contextos: brincadeira com novos objetos domésticos; brincadeira com objetos domésticos já conhecidos; e durante uma refeição ou lanche.

Os autores concluem que, no caso de Marco, a aquisição de língua de sinais não precedeu a aquisição da fala. Ou seja, os sinais começaram a ser produzidos mais tarde e em número inferior às palavras. O desenvolvimento do vocabulário total de Marco coincide com o das crianças monolíngues. Contudo, os dados sugerem que ele fez maior uso comunicativo da modalidade manual, tanto em relação aos gestos *representativos* quanto em relação a sua produção de combinações equivalentes de sinal-palavra ou gesto-palavra. Comparado às crianças monolíngues, ele usou mais gestos *representativos* do que *dêiticos*, aos

16 e aos 20 meses de idade. Outro dado interessante é que Marco ocasionalmente combinou dois gestos representativos, fato nunca ocorrido com as crianças monolíngues.

Finalmente, Capirci, Montanari e Volterra (1998) concluem que a exposição precoce à língua de sinais influencia o grau de utilização da modalidade manual na comunicação, mas não altera a taxa ou o curso do desenvolvimento comunicativo. Seus dados sugerem que o uso comunicativo de gestos é um poderoso fenômeno do desenvolvimento inicial, que emerge até mesmo na criança exposta à língua de sinais. Esta tendência precoce para a comunicação gestual, segundo eles, tem sido mal interpretada como uma “vantagem da língua de sinais”. Na opinião deles, a tal vantagem é, na verdade, uma vantagem gestual, comum a ambos os grupos de crianças, ou seja, os expostos e os não expostos à língua de sinais.

Muitos relatos afirmam que crianças pré-escolares, em estágios precoces de aquisição de linguagem, não só são capazes de considerar o ponto de vista do ouvinte, mas também conseguem adaptar o seu discurso ao interlocutor⁷³. Há relatos, por exemplo, de crianças monolíngues, falantes de inglês, capazes de realizar formas precoces de alternância de linguagem, tais como: falar e não falar; grunhir e não grunhir, bem como alternância em registros de fala e tom. E ainda, crianças de três anos de idade que conseguem alternar o conteúdo e a forma de suas mensagens, de acordo com a sua percepção do conhecimento do ouvinte.

Em contextos bilíngues, a alternância entre línguas tem sido denominada de alternância de código, e significa a passagem do uso de uma variedade linguística para outra, de forma perceptível pelos participantes. Sua ocorrência é determinada pela função, pela situação, bem como pelos participantes presentes.

Griffith (1994) diz que, apesar da alternância de código e da mixagem de códigos serem fenômenos comumente descritos em falantes bilíngues fluentes, poucos investigadores descreveram este fenômeno em crianças pequenas, tal como fez, por exemplo, Leopold (1939-1949)⁷⁴ que denominou de “*person-language principle*” (que aqui traduziremos como “princípio da linguagem

⁷³ Ver relatos em: Ervin-Tripp, 1972; Maratsos, 1973; McLure, 1977; Menig-Peterson, 1975; Sachs & Devin, 1976.

⁷⁴ Para maiores detalhes, ver: LEOPOLD, W. F. *Speech development of a bilingual child* (4 vols.). Evanston, IL: North-western University Press, 1939-1949.

pessoal”) a capacidade do falante de adaptar sua linguagem às necessidades do ouvinte.

Segundo esse autor, tem havido um interesse crescente pelo estudo do desenvolvimento da fala e dos sinais em contextos de crianças ouvintes de pais surdos, contudo ainda há poucas descrições do desenvolvimento da linguagem bimodal ou bilíngue em tais contextos. Além disso, esses estudos não enfocam o desenvolvimento da alternância de códigos.

O autor, então, apresenta uma investigação sobre o desenvolvimento da linguagem de uma criança ouvinte, de pais surdos e irmã surda, com ênfase na descrição da aquisição de sinais e de fala e na comparação dos seus dados a outros disponíveis sobre crianças ouvintes de pais surdos, além de descrever a habilidade da criança em alternar entre os dois códigos de acordo com seu interlocutor.

A pesquisa consistiu na observação de Dave, dos 17 aos 23 meses de idade, por um período de aproximadamente cinco meses, no ambiente familiar. Os dados foram registrados em diário e as sessões, com duração de duas horas, ocorreram de quinze em quinze dias, totalizando 12 encontros. Os resultados demonstraram que:

- a) na idade em que crianças ouvintes, expostas exclusivamente à fala, produzem combinações de duas palavras (palavra + palavra), e em que crianças surdas, aprendendo língua de sinais, produzem a combinação de dois sinais (sinal + sinal), Dave, por estar exposto a duas modalidades (gestual e verbal) e a duas línguas (língua de sinais americana e inglês oral), conseguia produzir combinações bastante complexas, do tipo: (sinal + palavra), (sinal + sinal), (sinal + sinal + palavra), (palavra + palavra), (sinal + palavra + palavra), (sinal + sinal + sinal), (sinal + sinal + palavra + palavra);
- b) crianças expostas a um sistema linguístico-manual sofisticado, como a língua de sinais americana, conseguem usar esse sistema para comunicar informações mais complexas do que aqueles expostos unicamente à fala;
- c) a análise das produções em três díades, Dave e o pai, Dave e a mãe, Dave e o investigador, mostraram que a escolha da modalidade por Dave, variava de acordo com o seu interlocutor, mais especificamente de acordo com a modalidade eleita pelo interlocutor para se comunicar com Dave. Assim, nas interações com o

pai, ele aumentava o uso dos sinais e diminuía o uso da fala. Com a mãe, sua escolha era menos evidente, mas a fala era usada na maioria das produções. Com o investigador, Dave usava a combinação das duas modalidades com mais frequência. Neste ponto, ressaltamos que, de acordo com Griffith (1994), a mãe de Dave, normalmente se dirigia a ele nas duas modalidades, enquanto que o pai usava apenas a língua de sinais. Exemplos dessa alternância de código foram observados aos 19, 20 e 21 meses de idade e se tornaram cada vez mais evidentes;

d) aos 20 meses de idade, Dave já tinha certa habilidade na aplicação do 'princípio da linguagem pessoal', até mesmo com estranhos. Isto foi evidenciado durante a visita de um clínico de linguagem com quem Dave brincou na sala. Dave, inicialmente, se dirige ao clínico com um comportamento de busca: primeiro um sinal, depois um sinal com uma palavra, depois uma palavra, um sinal, e novamente uma palavra. Quando ele se dirigia ao clínico em língua de sinais, o clínico mudava de assunto ou não respondia, pois o mesmo não era falante de língua de sinais. De um dado momento em diante, Dave só se dirige ao clínico através da fala.

É pertinente, neste momento, lembrarmos a leitura de uma pesquisa desenvolvida por Capirci et al. (1998) sobre uma experiência educacional em que quatorze crianças italianas, com idade média de 6;5, se engajaram espontaneamente em um curso de língua de sinais italiana. Quando comparadas a outras crianças da mesma faixa etária e da mesma classe escolar (que se engajaram em cursos de música e ginástica), em testes de cognição viso-espacial e memória espacial, as crianças que estavam aprendendo a língua de sinais tiveram um desempenho muito melhor. Tal fato levou os pesquisadores a sugerirem que a exposição de ouvintes a uma língua de sinais pode ser um fator importante no desenvolvimento da cognição viso-espacial.

Esses estudos evidenciam que a pesquisa sobre o bilinguismo, língua de sinais-língua oral, promete nos revelar muito sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, uma vez que compreende não apenas a aprendizagem de duas línguas, mas também a aprendizagem de duas modalidades distintas, a oral e a gestual.

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DE INTERAÇÕES FACE A FACE

Como já mencionamos, a análise dos movimentos discursivos de crianças em fase de aquisição, nos levou a constatar a relevância do papel que a linguagem não-verbal desempenha nas trocas conversacionais da pré-escola. A observação, *in loco*, dessas crianças no dia a dia de uma sala de aula do Maternal nos possibilitou a comprovação de que na época em que a criança já sabe andar, ou seja, por volta de 1 ano de idade, ela possui um rico repertório de gestos, através dos quais consegue se engajar em vários tipos de interação.

À época da referida pesquisa, todo o nosso trabalho de análise baseou-se na Teoria dos Movimentos Discursivos de François (1996), que se nos mostrou mais apta a dar conta do que acontece no discurso da criança quando ela está entrando na linguagem. Também no mesmo trabalho, a ênfase foi dada às produções verbais, muito embora, ao percebermos a relevância do discurso gestual dessas crianças, apresentamos, brevemente, algumas considerações sobre o estudo do gesto na aquisição da linguagem.

Baseados, pois, na constatação de que o gesto desempenha um papel preponderante nos diálogos dos quais a criança participa, sugerimos que as condutas discursivas, assumidas pelas crianças observadas, incluíam, além de movimentos discursivos (verbais), “**movimentos gestuais**”. Ou seja, utilizando-se do corpo, a criança realiza ‘movimentos’ que representam maneiras particulares de encadear sobre o seu próprio discurso e sobre o discurso de outrem.

Ao reportar-se ao “sentido corporal” da linguagem, François (2006, p. 188) admite que

muitas atitudes significativas encontram suas raízes nas atitudes corporais: a abertura ou o retraimento, a orientação para outro lugar, a tentativa de dominar, a alternância, também do sério e da brincadeira ou a possibilidade de atitude “meta”: ironia ou comentário.

As colocações do autor acerca do assunto nos sugerem que ele comunga da visão de que gesto e fala formam um sistema único, integrado. Pois, como ele próprio afirma: “O fato de a linguagem abrir um outro espaço de sentido não

contradiz o fato de que o “sentido” verbal seja também tomado, no início, em articulações do sentido corporal” (FRANÇOIS, 2006, p. 188). Para ilustrar o modo como “o sentido” é produzido em um conjunto de trocas linguísticas, François (2006) apresenta o seguinte diálogo⁷⁵:

| | |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Irmã (tom bem suave): ponha suas sandálias | Mets tes sandales |
| Mathilde: não | Non |
| Irmã: ponha sim, você vai ficar com frio nos pés | Mais si tu vas avoir froid aux pieds |
| Mathilde: (olhar e gesto decidido de mostrar os pés descalços da irmã) | (regard et geste decide de montrer lês pieds non chaussés de la souer) |
| Irmã: sim, mas eu estou de meias | Oui, mais moi j'ai des chaussettes |

Tal exemplo serve para mostrar como o “sentido verbal” e o “sentido corporal” estão imbricados. Mais particularmente, como a atitude corporal de Mathilde - olhar dirigido aos pés descalços da irmã - se configura em dois (ou mais) movimentos, que poderiam ser interpretados, respectivamente, como um movimento gestual de recusa de atender a proposta da irmã: “não”, e de argumentação: “você está descalça, eu também posso ficar descalça”. Ou, ainda, um movimento gestual de pergunta: “por que tenho que calçar as sandálias, se você está descalça?”

Seja qual for a interpretação dada a este evento, ela somente é possível, a partir da articulação entre os movimentos verbais e os gestuais. Ou, conforme expõe François (2006, p. 189): ““o sentido” não está em um enunciado, mas no conjunto das trocas linguísticas e no modo como ela modifica a situação”.

Enfim, é dentro desta visão, ou melhor, considerando-se a multiplicidade de modos de encadeamento discursivo que lançaremos nosso olhar sobre as trocas comunicativas entre crianças ouvintes e Surdas, na tentativa de compreender e explicitar o papel dos gestos nesse tipo de interação. Desta forma, em analogia ao que o autor acima citado chama de movimentos discursivos, introduzimos, neste trabalho, o termo “**movimentos gestuais**”, para nos referirmos ao que se pode fazer através da linguagem gestual, ou seja, pedir, afirmar, recusar, negar, perguntar, responder, descrever, narrar, argumentar. E, como objetivamos a

⁷⁵ Exemplo extraído de STRATEN, Astrid Van Der. Premier gestes: premiers mots. Formes précoces de la communication. Paris: Païdos/Centurion, 1991, p. 145.

análise de trocas conversacionais entre crianças ouvintes e crianças Surdas, onde as primeiras tentam falar em Libras, suas produções em língua de sinais também serão analisadas nesses termos.

Mais uma vez, a Teoria dos Encadeamentos Discursivos de François (1984; 1996) serve de suporte para nossas análises, daí a importância de retomá-la neste trabalho.

4.1 A Teoria dos Movimentos Discursivos de Frédéric François

Ao tecer algumas considerações sobre o que nos indica a “linguagem da criança”, François (2006) critica os estudos que tentam descrever a aquisição da linguagem centrados no léxico e na gramática, e que se ocupam do conteúdo, excluindo o modo de dizê-lo, e propõe a substituição de “uma teoria de aquisição da língua por uma “teoria dos modos de funcionamento da linguagem”” (FRANÇOIS, 2006, p. 184).

Em texto anterior, François (1996) já comentava que a criança, muito precocemente (desde bebê), aprende a comunicar-se através de gestos, de movimentos do corpo, do olhar e da expressão facial. Para o autor, a linguagem funciona como um espaço de jogo onde o inesperado e o diferente são uma constante, e propõe uma linguística menos abstrata e formal que dê conta da pluralidade e da criatividade presentes no campo semântico dos diálogos ou discursos reais, sobretudo do discurso da criança quando ela está entrando na linguagem.

Reconhecendo a dificuldade em se analisar o que ocorre nos diálogos entre adultos e, especialmente entre crianças, ou entre crianças e adultos, segundo os moldes tradicionais de sintaxe e semântica, ele sugere, utilizando seus próprios termos, uma *linguística da circulação do discurso*. Como ele próprio comenta, “trata-se antes de entender a linguagem como movimento, do que como sistema unificado obedecendo a regras” (FRANÇOIS, 1996, p. 54).

Em outras palavras, ao referir-se às dicotomias “língua/fala” e linguístico/linguageiro”, ele ressalta que, se por um lado, temos os meios linguísticos, a língua como código ou instrumento, ou como sistema de

possibilidades, por outro, temos a *mise en mots*⁷⁶, ou seja, a maneira de dizer, o modo de utilizar as palavras. Por isso, segundo François (1996), para entender a língua como movimento, é necessário considerar a diversidade da linguagem e sua relação com a situação, os objetos e interlocutores envolvidos, bem como os efeitos de circulação, de mesclagem e de irrupção do inesperado presentes no discurso.

Desse modo, François et al. (1984) e François (1996) defendem que o objeto da descrição linguística não deve ser a língua enquanto estrutura, mas a multiplicidade das semióticas discursivas, que nos permite observar, não apenas o código linguístico, mas a forma de utilizá-lo, os modos de dizer, salientando, ainda, o que está envolvido no contexto, na situação e na relação entre os interlocutores. Pois, como dissemos, para ele, a língua funciona como um espaço de jogo, de movimento, de prazer inesperado e de deslocamentos, onde o diferente é uma constante.

François (1996) sugere que aprender a falar é, essencialmente, um jogo. Do mesmo modo que só se aprende a jogar, jogando, só se aprende a falar, falando. Ao ensaiar os primeiros movimentos com as palavras, a criança abre um espaço para o jogo. Nessa atmosfera de jogo, ela pode retomar ou modificar o discurso do outro, conservar ou romper a unidade temática, assumir gêneros, papéis e lugares discursivos diferentes, saltar, instantaneamente, da “ficção” para o “mundo real”, ou vice-versa, e, assim, de diversas formas, construir o sentido e constituir-se como sujeito, participando de um modo diferente do discurso de sua comunidade.

Desse modo, o autor afirma que o sentido é construído no discurso, e, mais particularmente, no diálogo oral, através de movimentos, pois o sentido não está no discurso em si, mas se remete ao que ele denomina horizonte discursivo, que compreende tudo que é exterior ao discurso e que é útil à sua significação, “e que constitui, assim, um conjunto aberto por oposição àquilo que está ‘na mensagem’ própria.” (FRANÇOIS, 1996, p. 103). O autor relaciona a mensagem, considerando suas regras conversacionais e os signos, com o contexto, considerando a situação espaço temporal, a finalidade e os participantes.

⁷⁶ François (1996) usa a expressão *mise en mots* para referir-se à colocação em palavras, o modo de usar as palavras para significar alguma coisa.

Sendo assim, compreender a realidade concreta do diálogo oral é considerar a *mise en mots*, os “jogos de linguagem”. É observar os **movimentos discursivos**, como: pedir, afirmar, negar, perguntar, responder, descrever, narrar, argumentar, etc. Esses movimentos nos permitem atualizar as significações que se encontram, muitas vezes, no não-dito, no implícito, no contexto e na relação entre os interlocutores. Ou seja, que se encontram no **horizonte discursivo**⁷⁷, o qual envolve “tudo o que está em torno do discurso, necessário a sua significação, e que constitui, assim, um conjunto aberto por oposição àquilo que está “na mensagem” própria” (FRANÇOIS, 1996, p. 103). Vale aqui acrescentar que para o autor, “esta relação entre a mensagem e sua situação de enunciação é encontrada também **no caso de toda outra espécie de signo**” (p. 103) (Grifo nosso).

Esta última asserção nos sugere que o autor não exclui de suas reflexões os signos não verbais, como os gestos, muito embora não tenha se dedicado, nas narrativas infantis que estuda, a análise dessa modalidade de comunicação.

François et al. (1984) apresenta um quadro geral desses movimentos discursivos, do qual destacamos “O que fazemos com a linguagem?”, apresentado pelo autor na seguinte ordem: *descrição, narração, julgamento, avaliação, argumentação, explicação-justificação e regulação da tarefa, do comportamento e do discurso*⁷⁸. Evidentemente, fazemos muito mais com a linguagem: seduzimos, enganamos, negociamos, assumimos posições, etc. Elaborar uma lista das ações da língua é uma tarefa árdua a ser cumprida, pela complexidade e variedade de contextos previsíveis e não-previsíveis em que a língua entra em cena. O que nos importa é observar como os movimentos discursivos constroem sentido, e depreender esse sentido da imbricação do verbal e do não-verbal com o não-dito, com o implícito, com o contexto e com a relação estabelecida entre os interlocutores.

Este autor expõe que analisar a conversação é estar atento às formas de encadeamento das enunciações dos interlocutores. É perceber a alternância dos lugares discursivos, dos gêneros e dos mundos. E, ainda, que a unidade da

⁷⁷ Este termo é introduzido por François (1996), para explicar que o discurso não tem seu sentido nele mesmo, mas subordina-se ao contexto (horizonte discursivo) no qual ele é produzido.

⁷⁸ Para ler o quadro, ver FRANÇOIS, Frederic et al. **Conduites linguistiques chez l'enfant jeune**. Paris: P.U.F., 1984, p. 168.

conversação é garantida através do campo temático. Ao referir-se ao campo temático, ele ressalta que se pode, naturalmente, juntar, em um enunciado, elementos sem conector sintático, sem, contudo, interferir na continuidade temática, como no exemplo: “*A atmosfera estava quente. Começaram a chover tapas*”. Assim, no diálogo, os campos temáticos são conjuntos abertos por natureza, permitindo movimentos discursivos diversos, dentre eles os de **continuidade** e os de **deslocamento**. O autor utiliza o termo ‘**comunidade**’ para referir-se ao compartilhamento de referências e significações na condução de determinado tema durante uma interação face a face.

A **continuidade temática** pode ser garantida através de **retomadas**. Neste caso, há uma organização seqüencial, em que a introdução de um novo tema só se dá após o encerramento do tema precedente. As seqüências contêm início, meio e fim, e a relação com o tema precedente pode ser estabelecida através de índices lexicais de continuidade ou de elementos linguísticos específicos, tais como: porque, mas, e se, etc. Quando o **campo temático** é conduzido por **deslocamento**, há a introdução de um novo tema. Quando o novo tema tem alguma relação, seja de semelhança ou de diferença, com o tema anterior, há apenas um **deslocamento temático**.

Segundo François (1996), os textos organizam-se através de movimentos de continuidade temática ou de deslocamentos. Quando um deslocamento relaciona-se àquilo que acaba de ser dito, sem prévia programação, como por exemplo, uma brincadeira, uma piada ou uma metáfora, há uma **irrupção**. Quando, por outro lado, há uma introdução de um novo tema, sem nenhuma relação temática com a anterior, há um movimento de **ruptura**.

Para o autor, a criança se apropria precocemente de gêneros diferentes. Ela é capaz de mostrar, descrever, argumentar, explicar, convencer, etc. **Deslocamento de gênero** é, pois, trocar o tipo de enunciado e o modo de encadeamento desse enunciado. É, por exemplo, passar do gênero descrição ao gênero narrativa. Já o **deslocamento de mundo** supõe, por exemplo, o salto do “mundo real” para a “ficção” ou vice-versa, o que se observa, frequentemente, nos diálogos infantis. Por exemplo, quando a professora conta uma estória sobre “o pássaro da lua” (ficção), e a criança fala sobre o pássaro que ela viu no jardim, que correu atrás dele, que ele era bonito... Esta sendo, inclusive, uma das

capacidades mais partilhadas entre crianças numa interação verbal. Elas, facilmente, encadeiam sobre as mudanças de mundo dos seus interlocutores.

A observação de crianças na Escola Maternal nos possibilitou verificar que em atividades escolares corriqueiras, muito frequentemente o real se mistura ao imaginário, provocando um deslocamento do mundo real para a ficção. Por exemplo, em um dos episódios gravados durante uma brincadeira com massa de modelar, captamos a seguinte sequência⁷⁹:

| | |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Breno - | Ó:, Ó:, Ó:: uma coisa que eu fiz' / Ó::' ti:a' um monstu" ((mostrando o que fez com a massinha de modelar)) |
| Professora - | Monstru" comu é o nomi dessi monstu" / vai amassa o monstu" ((nesse momento, Breno amassa o "monstro" na mesa)) |

Neste episódio, vemos Breno dar continuidade ao diálogo, através de um **deslocamento de mundo**, do mundo "real" para a ficção. Também é interessante observar que a professora encadeia sobre a mudança de mundo de Breno, como que para incentivá-lo, não só a interagir verbalmente, como também a participar da atividade proposta, ou seja, criar bichinhos e objetos com a massinha de modelar.

O **deslocamento de ponto de vista ou lugar** ocorre quando há diferenças de ponto de vista sobre alguma coisa. Como exemplifica François (1996), o ponto de vista de uma mãe sobre o seu filho pode ser diferente daquele de um indivíduo que mantém com essa criança uma relação não familiar. Mas não é só isto. Todos nós temos consciência, desde muito cedo, que as práticas sociais compreendem papéis diferenciados que, por sua vez, refletem papéis contrastados de linguagem. Esses papéis opõem, dentre outros, homens e mulheres, médico e paciente, adultos e crianças, professores e alunos.

Nas **repetições**, repete-se, completa ou parcialmente, o enunciado precedente, em geral, para se atingir determinados objetivos como, por exemplo: garantir uma boa compreensão, confirmar, comentar, ironizar, parodiar, etc., marcar a participação no diálogo ou, ainda, estabelecer um elo entre o discurso do falante e o de seu interlocutor, pela repetição do discurso do outro. No diálogo

⁷⁹ Esse recorte faz parte do nosso corpus de pesquisa de Mestrado. Para o acesso ao trabalho completo, ver: FERREIRA, Waléria de Melo. **Os movimentos discursivos na aquisição da linguagem:** do gestual ao verbal. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PPGL, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

infantil, a continuidade pode ser estabelecida através da repetição de uma forma fônica ou de um esquema de entonação. O autor salienta que a repetição também se dá em relação à entonação e aos gestos, sendo os gestos repetidos com maior ênfase.

Alguns autores não fazem distinção entre a **repetição** e a **retomada**. Entretanto, François et al (1984) comentam que, também nas trocas mínimas – aquelas que se relacionam ao enunciado precedente unicamente pela sua posição segunda e/ou pelos índices lexicais de continuidade – muitos encadeamentos discursivos são realizados através de retomadas, com ou sem acréscimo de novos termos ao enunciado precedente. Esse tipo de encadeamento constitui um comentário do que o interlocutor, ou mesmo do que o locutor acaba de dizer, e pode assumir duas formas: **forma paralela**, quando se repete o enunciado do interlocutor, sem que isto signifique a mera repetição daquele enunciado, e.g. quando alguém diz “Eu te amo” e uma outra pessoa responde “Eu te amo”; **forma complementar**, quando se responde ou acrescenta alguma informação ao enunciado do interlocutor.

A continuidade do diálogo pode também ser assegurada através de movimentos de **oposição implícita**. Neste caso, usa-se um termo diferente daquele utilizado no enunciado anterior, para indicar discordância em relação ao que foi dito. Mas essa oposição pode, também, ser expressa explicitamente – **oposição explícita** –, quando feita através de uma retomada dos termos ou parte dos termos do enunciado anterior. No diálogo infantil, esse tipo de troca comunicativa aparece com frequência, principalmente como estratégia argumentativa, uma vez que esboça o deslocamento de um determinado ponto de vista.

O movimento de **síntese** ocorre a partir da série tese-oposição. Por exemplo, quando, numa conversação, o segundo e o terceiro interactantes retomam o primeiro enunciado, acrescentando informações que, juntamente com ele, resumem o tema em questão, descrevem a situação como um todo, ou encerram o comentário. Em todos os casos, sempre em relação ao primeiro enunciado.

Acreditamos que a teoria dos encadeamentos discursivos de François et al. (1984) e François (1996), desenvolvida a partir do diálogo que eles

estabelecem com vários teóricos: filósofos da linguagem, psicólogos, linguistas, educadores, entre outros, nos possibilitará observar e descrever a linguagem da criança, em suas possibilidades (verbal e gestual), a partir de uma ótica que consideramos mais ampla e eficaz.

4.2 A Análise da Conversação em Kerbrat-Orecchioni

Apesar de que, historicamente, há uma subordinação do gesto à fala, ao falar sobre interação, Kerbrat-Orecchioni (2006) evidencia a importância dos elementos não-verbais, para a leitura e interpretação dos verbais, uma vez que a sua interpretação esclarece, explica e complementa as mensagens fornecidas pela linguagem verbal. Para a autora, a comunicação é multicanalizada, já que se realiza através de vários canais: auditivo, visual, tátil e olfativo, e plurissemiótica, porque se efetiva através de unidades semióticas distintas: verbais, para-verbais e não-verbais. Em outros termos, ela se concretiza através de um material comportamental que se constitui não apenas de palavras, “mas também de silêncios e entonações, de gestos, de mímicas e de posturas, ou seja, de signos de natureza variada: **as conversações exploram diferentes sistemas semióticos para se constituírem**” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 36).

Dentre os componentes básicos da interação face a face, classificados por Cosnier & Brossard (1984) e apresentados por Kerbrat-Orecchioni (2006), destacamos os signos corpóreo-visuais, de natureza não verbal, ou seja, os **cinéticos lentos**, como atitudes, posturas e distâncias; e os **cinéticos rápidos**, como as mímicas, os gestos, os jogos dos olhares, que são fundamentais para se perceber as diferentes conotações presentes na interação, assim como a coerência do diálogo.

Segundo a autora, na estruturação da interação, os elementos paraverbais e não-verbais representam um papel fundamental na identificação dos esquemas participativos e de organização interna dos grupos e subgrupos conversacionais e de marcadores essenciais, como a direção do olhar, a distância proxêmica, a postura e o olhar. Ela enfatiza o fato de que tais comportamentos, muitas vezes, é que tornam possível abrir, prosseguir e finalizar uma interação verbal. Outras vezes, podem servir de índice na escolha de um destinatário direto ou na

mudança de alocutário. Além disso, ela expõe que uma troca comunicativa demanda mais do que dois ou mais falantes que se alternam no diálogo. É necessário que eles “estejam, ambos, “engajados” na troca e que dêem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de **validação interlocutória**” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8), ou seja, que se utilizem de recursos que visem garantir a atenção do interlocutor. Tais procedimentos, que a autora denomina de **fáticos**, se referem à indicação de com quem se está falando pela orientação do corpo, direção do olhar, elevação da voz, bem como através de retomadas e reformulações. A mesma autora descreve o sistema de turnos de fala como condutas ordenadas que obedecem à regras e se desenvolvem de acordo com esquemas preestabelecidos. Segundo ela, o princípio de alternância ideal se caracteriza por um equilíbrio relativo da duração dos turnos, que devem ser ocupados sucessivamente por diferentes atores. E, ainda, que alguns sinais de natureza mímico-gestual, como: fixar o olhar no interlocutor, parar de gesticular, acompanhados de uma diminuição da tensão muscular se configuram como “sinais de fim de turno”.

A autora define a troca comunicativa como a menor unidade dialógica, constituída por, pelo menos, dois participantes e por, no mínimo, duas intervenções (um par adjacente), onde a primeira é chamada de **iniciativa** e a segunda, de **reativa**. Contudo, acrescenta, uma troca pode comportar uma única intervenção, quando a outra intervenção é realizada através de recursos não-verbais. A esse respeito, discordamos da autora, pois mesmo quando uma pergunta provoca uma atitude responsiva em forma de um gesto – como, por exemplo, um movimento horizontal de cabeça – tal reação também se configura em uma intervenção, na medida em que pode gerar uma terceira intervenção.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 62) “toda interação verbal pode ser concebida como uma sequência de eventos cujo conjunto constitui um texto, produzido coletivamente num contexto determinado”. Ao expor sobre as relações interpessoais, a autora lembra que os interactantes podem exibir um certo grau de familiaridade, intimidade ou, ao contrário, distância, e que os gestos, em particular os gestos de se tocar, se constituem num excelente indício do estado da relação entre eles.

Isto nos remete aos estudos de Steinberg (1988) que ao categorizar os elementos não-verbais utilizados nas trocas comunicativas, apresenta a tacênica como o estudo do toque e das características que o envolvem, tais como o sexo e a idade dos interactantes, a duração, localização, ação (velocidade e forma de aproximação que precedem o toque), intensidade (pressão exercida), frequência e sensações por ele provocadas. O toque desempenha um papel de destaque nas interações entre crianças, pois elas se permitem uma proximidade física muito maior do que os adultos. Especialmente na sala de aula observada, a organização do espaço comunicativo, em relação à disposição dos assentos durante as aulas de Artes, propicia, um contato físico mais frequente. Soma-se a isto o fato de que o toque é o recurso mais utilizado pelas crianças ouvintes e surdas, para iniciar uma troca comunicativa.

Enfim, as exposições de François et al (1984), François (1996), Kerbrat-Orecchioni (2006) e Steinberg (1988) se constituem construtos teóricos essenciais para a análise e compreensão do processo de construção de diálogos entre crianças ouvintes e surdas.

CAPÍTULO 5

ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Descrever o movimento através de palavras
é tão difícil quanto mover palavras”.
(Birdwhistell, 1970, p. 167)

5.1 Delineamento da pesquisa

Nesta pesquisa, apresentamos uma descrição e análise dos movimentos gestuais de crianças em situações comuns de interação, em um contexto escolar, onde co-ocorrem, cotidianamente, duas línguas (o português, nossa língua oficial, e a Libras, língua natural dos surdos). Desde as nossas primeiras observações, pudemos constatar o quanto a convivência diária com essas duas línguas parece ter afetado, de alguma forma, o comportamento comunicativo das crianças ouvintes, pois estas alternam entre os dois códigos ou, pelo menos, entre duas modalidades de comunicação (a verbal e a gestual), de maneira aparentemente espontânea, sem esforço algum.

O processo de constituição da gestualidade de uma criança sofre, inevitavelmente, uma série de transformações, decorrentes das práticas interacionais as quais ela está exposta. Optamos, pois, por fazermos uma pesquisa de natureza observacional, de caráter qualitativo, que nos permitirá acompanhar o processo de desenvolvimento da linguagem gestual, bem como de aquisição da Libras por crianças ouvintes em interação com crianças surdas, no ambiente escolar. A análise de conversas é um dos principais métodos de pesquisa qualitativa nos estudos interacionistas e tem como principal objetivo estudar a linguagem no seu *locus* de produção, ou seja, no processo de interação. Dessa forma, nos propomos a observar e registrar situações de interação na rotina escolar dessas crianças, procurando não intervir no processo.

A hipótese que tentaremos comprovar é de que, dentro de um contexto onde ocorre a exposição frequente à língua de sinais, como é o caso da sala de aula observada, as crianças ouvintes desenvolvem sistemas gestuais que possibilitam sua inserção no diálogo com as crianças surdas, através de várias ações comunicativas, inclusive através da alternância de códigos. E ainda, essas

ações, não só lhes permitem, por exemplo, afirmar, negar, pedir, persuadir, descrever e argumentar, mas também significam a ampliação do seu potencial comunicativo e a possibilidade de aquisição de um novo código linguístico.

5.2 O contexto da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola, localizada no Bairro Baixão, em Arapiraca, Alagoas. Trata-se de uma escola particular de Ensino Básico (1º ao 9º Ano), que atende uma população de classe socioeconômica média. A investigação foi realizada no contexto de uma sala de aula do 3º Ano (2ª Série), composta de 26 (vinte e seis) crianças, sendo três delas surdas, e duas professoras, uma delas, intérprete de Libras, que atende especificamente as crianças surdas, auxiliando-as no desenvolvimento das tarefas. De um modo geral, as crianças surdas participam de todas as atividades da turma, contudo, sempre que necessário, elas têm aulas de reforço em uma sala separada, geralmente a sala de informática.

A escola pode ser considerada inclusiva, na medida em que recebe crianças com necessidades especiais de diversos tipos. Nela, encontramos, além das três crianças surdas já mencionadas, crianças portadoras de Síndrome de Down, Hidrocefalia, Dislexia, dentre outras limitações.

Com o intuito de melhor compreender o contexto de nossa pesquisa, realizamos algumas entrevistas, na qual enfocamos as experiências de alunos, professores, intérprete e diretora, resultantes da aplicação de um modelo de inclusão de surdos da escola-campo de nossa pesquisa. A seguir, apresentamos e comentamos as entrevistas, reproduzindo alguns trechos das falas dos entrevistados.

5.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da nossa pesquisa são 11 (onze) crianças do 3º Ano (2ª Série), com idades entre 8;0 e 11;10 anos, sendo 08 (oito) crianças ouvintes e 03 (três) crianças surdas. Apresentamos, abaixo, dois quadros. O primeiro apresenta as crianças ouvintes com suas respectivas idades no início e no fim da pesquisa. No segundo, apresentamos, do mesmo modo, as crianças surdas apenas acrescentando seus respectivos diagnósticos de surdez. Em todos os casos, preservamos a identidade dos sujeitos pesquisados, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba. Utilizamos a abreviação **CO** para nos referirmos às crianças ouvintes e **CS** para as crianças surdas.

| Pseudônimo | Data de nascimento | Idade em agosto/2008 (início da pesquisa) | Idade em março/2009 (término da pesquisa) |
|------------|--------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|
| CO1 | 21/12/99 | 8;8 | 9;3 |
| CO2 | 22/06/00 | 8;2 | 8;9 |
| CO3 | 22/08/00 | 8;0 | 8;7 |
| CO4 | 24/11/99 | 8;9 | 9;4 |
| CO5 | 29/06/00 | 8;2 | 8;9 |
| CO6 | 27/01/01 | 7;7 | 8;2 |
| CO7 | 06/12/99 | 8;8 | 9;3 |
| CO8 | 20/03/00 | 8;5 | 9;0 |

Quadro 7 – Crianças ouvintes participantes da pesquisa e suas respectivas idades.

| Pseudônimo | Data de nascimento | Idade em agosto/2008 (início da pesquisa) | Idade em março/2009 (término da pesquisa) | Diagnóstico de surdez |
|------------|--------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| CS1 | 19/12/99 | 8;8 | 9;3 | Neurosensorial profunda bilateralmente |
| CS2 | 20/11/99 | 8;9 | 9;4 | Severa |
| CS3 | 31/05/97 | 11;3 | 11;10 | Neurosensorial profunda bilateralmente ⁸⁰ |

⁸⁰ Quando a origem da perda de audição resulta de problemas com as fibras nervosas ou células ciliadas da cóclea, tem-se uma surdez neurosensorial. Se a perda auditiva compromete os dois ouvidos, ela é bilateral. Quando ela é severa, ela varia de 71 a 90 db. Quando ela é profunda, ela se apresenta em graus variados, acima de 91dB e, nestes casos, o discurso não é percebido e apenas sons muito altos são captados pelo indivíduo. Para maiores informações, consultar: AFONSO, C. Reflexões sobre a surdez: a problemática específica da surdez. VNG. Gailviro, 2008; BRITO, A. M. W. de & Dessen, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 1999, pp. 429-445. Ver também definição

Quadro 8 – Crianças surdas participantes da pesquisa e suas respectivas idades e diagnósticos de surdez.

Salientamos que CS1 já faz parte dessa turma desde a Alfabetização, portanto já é bastante conhecida e entrosada. Antes de entrar nessa escola, CS1 frequentava uma escola especial para surdos, onde aprendeu a Libras (língua brasileira de sinais). CS2 entrou para a escola no início de 2007, e CS3 no início deste ano. CS3 frequentava uma escola regular próximo ao sítio onde mora e na qual não havia outras crianças surdas, nem professor-intérprete de Libras. Segundo uma das professoras, quando ela chegou à escola, se comunicava através de gestos, mas, como o contato com CS1 e CS2, além da professora intérprete de Libras, ela rapidamente aprendeu a falar e hoje seu desenvolvimento em Libras está no mesmo nível das outras meninas surdas.

5.4 O corpus

Nosso *corpus* consiste em interações entre crianças ouvintes e crianças surdas no contexto da sala de aula. As interações foram gravadas em vídeo, totalizando 08 (oito) sessões de 30 (trinta) minutos cada. Também utilizamos o diário, para anotação das nossas impressões e experiências, especialmente nos primeiros contatos, tornando nossa inserção menos impactante. Afinal, a intromissão de uma pessoa desconhecida na sala de aula, causa, naturalmente, certa estranheza nas crianças e certa perturbação na rotina da escola.

A gravação em vídeo nos possibilitou a captação dos gestos, movimentos corporais, expressões faciais, sinais e fala, exatamente como ocorreram. Além disso, possibilitou múltiplas revisões das cenas, inclusive, com projeção em câmera lenta.

As cenas foram gravadas durante o segundo semestre letivo de 2008 (agosto a novembro) e no primeiro semestre de 2009 (nos meses de fevereiro e março) dentro da sala de aula, prioritariamente durante as aulas da disciplina de Artes, uma vez que nessa disciplina, as crianças realizam os trabalhos em grupo e, assim, foi possível presenciar e registrar interações verbais e não-verbais entre essas crianças, no momento de sua ocorrência. Conforme nossa solicitação,

durante os trabalhos em grupo, as crianças surdas foram inseridas em grupos, com crianças ouvintes, aumentando, assim, as possibilidades de interação entre elas. Salientamos, ainda, que as filmagens foram feitas pela própria pesquisadora, que se integrou ao grupo pesquisado, mesmo antes do início das gravações, visando tornar sua presença, naquele ambiente, a mais espontânea possível e, conseqüentemente, minimizando a interferência nos resultados da pesquisa.

Calendário de observações

1º dia – 14/08/2008

2º dia – 15/08/2008

3º dia – 19/08/2008

4º dia – 21/08/2008

5º dia – 29/08/2008

6º dia – 05/09/2008

7º dia – 12/09/2008

8º dia – 24/10/2008

9º dia – 18/11/2008

10º dia – 20/03/2009

11º dia – 27/03/2009

5.5 A transcrição dos dados

A transcrição dos dados é um elemento muito importante na análise de dados de interação, apesar de não ser o mesmo que a própria interação. De qualquer forma, a descrição sistemática das dimensões espaço-temporais, gestuais e verbais das interações pode apontar novos caminhos para o entendimento de como as crianças usam o gesto, a fala e o sinal para se comunicarem.

Nossas transcrições foram feitas após inúmeras revisões, inclusive em câmera lenta, ampliando, assim, nosso conhecimento sobre os dados em um nível de detalhamento que permitisse focalizar o máximo dos fenômenos ocorridos nas trocas comunicativas. Ao apresentar um protocolo de constituição e

transcrição dos *corpora* da aquisição da língua de sinais brasileira, Quadros & Pizzio (2007) afirmam que este tipo de transcrição deve ser feita por usuários da língua de sinais, preferencialmente surdos. E, pelo menos uma das revisões, deve ser feita por surdos fluentes na referida língua, de preferência sinalizantes nativos.

Como não sabemos falar em Libras, e na impossibilidade de procedermos como sugerem as autoras, contamos com o auxílio da própria intérprete de Libras (ouvinte) da escola-campo de nossa pesquisa, na tradução dos sinais produzidos pelas crianças-sujeito. Optamos por um método híbrido de transcrição, no qual a transcrição dos dados orais foi baseada no sistema ortográfico sugerido por Marcuschi (1998) e os dados em Libras, transcritos com base em Pastor (2009), que sugere que a transcrição dos enunciados em Língua de Sinais seja registrada com as palavras correspondentes em Português, em MAIÚSCULAS e na sequência enunciada, com verbos no infinitivo, respeitando-se as peculiaridades das regras de construção da Libras, e as letras das palavras soletradas através do alfabeto manual, devem constar unidas por H-Í-F-E-N. Para efeito de destaque, os **gestos** e **os movimentos gestuais** foram transcritos em **negrito**.

Os movimentos gestuais realizados pelos sujeitos, bem como os comentários do analista, são descritos entre duplos parênteses (()). Identificaremos as **Crianças Surdas** através de **negrito**. Esta foi uma opção meramente metodológica, pois em muitos recortes não parece tão evidente quem é surdo e quem é ouvinte. Dessa forma, o leitor poderá identificá-las de imediato. A análise dos dados sucedeu a qualificação e descrição dos gestos que foram classificados de acordo com a forma assumida e com a função comunicativa por eles exercidas.

Os diálogos foram organizados em tabelas, que apresentam o número dos turnos de fala (em sequência progressiva), o sujeito envolvido na situação de interação, a transcrição da fala (quando houver), a transcrição/descrição do sinal/gesto, seguida(s) de nossos comentários, entre duplos parênteses (()). Vejamos a seguir o nosso modelo:

| Turno | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|-------|---------|-----------|---------------------------------------------------------|
| 001 | CO1 | xxxxxxxxx | ((xxxxxxxx)) |

Anteriormente a apresentação do bloco de interação comunicativa, indicamos a sessão e o episódio a ser analisado. As sessões referem-se a um intervalo de gravação de 30 (trinta) minutos, enquanto os episódios referem-se a eventos que envolvem um único tema ou assunto. Também descrevemos o contexto no qual ela ocorreu, identificando os detalhes mais importantes, como a data, a situação, os sujeitos envolvidos (com suas respectivas idades entre parênteses) e a tarefa proposta pelas professoras.

Abaixo, apresentamos uma tabela com as convenções básicas utilizadas para a transcrição dos dados em geral.

| | | |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| (incompreensível) | Dúvidas e suposições | Quando não se entende parte da fala, gesto, sinal ou todo o turno |
| (()) | Comentários do analista Descrição do movimento gestual | Colocado no local da ocorrência |
| ‘ | Aspa simples (entonação) | Para subida leve (como uma vírgula ou ponto e vírgula) |
| “ | Aspas duplas (entonação) | Para uma subida rápida como no ponto de interrogação (perguntas) |
| (...) | Trechos cortados | Indicação de transição parcial ou de eliminação |
| MAIÚSCULAS | Uso da língua de sinais | A palavra, frase ou sentença sinalizada aparecerá em letras MAIÚSCULAS |
| SINAL ++ | Repetição do sinal | Para sinais repetidos mais e uma vez pela criança |
| W-A-L-Ê-R-I-A | Uso de datilografia | Os sinais produzidos através do alfabeto datilológico, aparecerão separados por hífen. |
| negrito | Uso de gestos | Os gestos são transcritos em negrito |

Esta pesquisa foi submetida à aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos⁸¹.

5.6 Categorias de análise

5.6.1 Movimentos discursivos (orais) e movimentos gestuais

Nesta categoria, incluímos a descrição e análise dos movimentos discursivos (discurso oral) e dos movimentos gestuais (modos de encadeamento

⁸¹ Ver Certidão em anexo.

de gestos) produzidos pelas crianças, com vistas às ações que elas realizam, ou seja, sua intencionalidade, excetuando-se os sinais (língua de sinais) que fazem parte de outra categoria de análise.

Fundamentaremos essas interpretações na Teoria dos Movimentos Discursivos de François (1996) que se refere ao que podemos fazer com a linguagem, ou seja: afirmar, negar, solicitar algo, solicitar uma ação, recusar perguntar, descrever, argumentar, explicar, dar uma ordem etc. E que se refere, também, ao modo como o fazemos, quer dizer, através da retomada ou da repetição do discurso do outro, dando continuidade ou introduzindo um novo tema, através de um deslocamento ou, ainda, nos opondo a esse discurso.

Naturalmente, a análise de conversas, ou de pessoas em interação, implica a observação de alocações e interlocuções. E mais, qualquer troca comunicativa demanda procedimentos de engajamento mútuo. Parte daí, a necessidade de recorrermos às teorias de análise do sistema de turnos de fala, proposto por Kerbrat-Orecchioni (2006)

A descrição e análise dos movimentos gestuais, especificamente, levarão em consideração:

- Parte (ou partes) do corpo utilizada para realização do movimento;
- Expressões faciais;
- Olhar;
- Descrição do contexto do movimento.

5.6.2 Gestos

Adotaremos o termo “gesto” para nos referirmos aos movimentos dos braços e das mãos, realizados, tipicamente, em frente ao tórax, espaço reservado para a expressão simbólica. Em outras palavras, uma ação corporal visível, direcionado a outro indivíduo, com intenção comunicativa.

Para efeito de descrição e análise dos gestos, e baseado nas tipologias encontradas na revisão da literatura sobre o gesto, optamos por incluir os tipos de gestos, identificados no nosso corpus, em apenas três categorias, conforme expomos a seguir:

- a) **Gestos dêiticos** – MOSTRAR; APONTAR; PEDIR - caracterizam-se pelo movimento de uma parte do corpo (braços, mãos, dedos) e indicam pessoas, objetos, direções ou locações, mas podem, também, apontar para coisas, imaginárias, abstratas ou ausentes.

Resumo: mostram, apontam, pedem.

- b) **Gestos representativos** – caracterizam-se pela arbitrariedade e convenção da relação entre significado e significante. Constituem gestos de amplo reconhecimento social, portanto incluem os gestos convencionais, como os meneios, negativo e positivo, de cabeça, dar tchau etc. Representam referentes específicos e seu conteúdo semântico não varia de contexto para contexto.

Alguns gestos representativos também fazem parte do léxico da língua de sinais brasileira, como é o caso do 'não', feito com o indicador apontado para cima, movimentando-se de um lado para o outro.

Além disso, como as três crianças surdas são filhas de pais ouvintes naturalmente incorporaram vários gestos representativos de amplo uso pelos ouvintes.

Resumo: movimentos amplamente reconhecidos e convencionalizados.

- c) **Gestos demonstrativos** – assemelham-se aos gestos icônicos, pois sua forma tem uma relação motivada com o referente que representa, Servem para representar ações, podendo, a depender do contexto, representar objetos. Por exemplo, os braços estendidos à altura do peito, punhos fechados realizando movimento contínuo na vertical (simulando o ato de dirigir), pode referir-se ao ato de dirigir, mas também ao próprio veículo.

Resumo: referem-se a ações ou objetos.

5.6.3 Sinais

Acredita-se, com muita frequência, que as palavras ou sinais de uma língua de sinais são constituídos a partir do alfabeto manual. Como vimos, trata-se de um grande engano. A soletração manual das letras de uma palavra do português é a mera transposição para o espaço, através das mãos dos grafemas

daquela palavra. Assim, um sinal é um elemento léxico da língua de sinais. Podemos dizer que a língua de sinais é um conjunto de sinais altamente codificado, executados com os braços e, sobretudo, com as mãos, quase sempre associado à expressão facial, responsável pela tônica da proposição e que, portanto, completa o sentido do enunciado.

5.6.4 Fala

Assim como os movimentos gestuais, a fala será considerada em relação ao seu contexto de ocorrência, e em termos dos movimentos que ela é capaz de realizar. Ou seja, também será analisada com base na teoria de François (1996).

No caso das crianças ouvintes, analisaremos esta fala, tanto em relação aos gestos, quanto em relação a sua alternância para a língua de sinais.

No caso das crianças surdas, incluiremos nesta categoria todos os sons (gritos, grunhidos ou vocalizações) por elas produzidos. Analisaremos as suas ocorrências isoladamente, ou quando acompanhados de outros movimentos, gestos ou sinais.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nosso primeiro dia de pesquisa de campo foi particularmente marcante. Foi o dia 14 de agosto, quinta-feira. Na verdade, nós já havíamos visitado a escola antes, pelo menos umas duas vezes e, em ambas, a diretora da escola se mostrou bastante solícita e muito interessada em nossa pesquisa, principalmente por envolver as crianças surdas. Desde o primeiro contato, ela enfatizava a importância do seu projeto de inclusão, que para ela significa um grande desafio, principalmente, por exigir certas adaptações em relação ao material humano de apoio.

Logo de início, observamos que as interações entre as crianças ouvintes e as surdas, fluem com muita espontaneidade. E fluem muito rápido, tão rápido que, mesmo antes de começarmos a filmar, não pudemos deixar de registrar, em diário, uma cena que nos chamou a atenção. Este episódio inaugura, então, nossa sequência de análises.

Data: 14 de agosto de 2008.

Descrição do contexto: As crianças estão sentadas em semicírculo, algumas conversando entre si, e se preparando para começar uma atividade de cópia.

Participantes: CS2 (8;9); CS3 (11;3); CO4 (8;9); CO7 (8;8).

Sessão 1 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|---------------|---------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 001- | CO7 | Tem apontador” | ((Sai da sua cadeira e aproxima-se de CO4, para perguntar, segurando o lápis em uma mão)) |
| 002- | CO4 | Não | |
| 003- | CO7 | | ((Dirige-se a CS2; Toca no ombro dela com a ponta do indicador; Segurando o lápis em uma mão, simula o ato de fazer a ponta com a outra, ao mesmo |

| | | | |
|------|------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | tempo em que faz um leve movimento ascendente de cabeça)) |
| 004- | CS2 | | NÃO |
| 005- | CO7 | | ((Vai em direção a CS3; Com a ponta do indicador, toca 3 vezes em seu ombro ((CS3 está conversando com CS1)); Segurando o lápis em uma mão, simula o ato de fazer a ponta com a outra , ao mesmo tempo em que faz um leve movimento ascendente de cabeça)) |
| 006- | CS3 | | ((Olha para ele; Vira-se e procura o apontador na bolsa; Entrega o apontador para CO7)) |

Este primeiro recorte é constituído de três trocas complementares, ou seja, três pares adjacentes, pergunta-resposta, onde a primeira intervenção é chamada de iniciativa e a segunda de reativa (Cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Toda a cena não durou mais do que trinta segundos, tempo suficiente para nos revelar a simplicidade e, ao mesmo tempo, a complexidade inerente as trocas comunicativas entre crianças ouvintes e surdas.

Observamos que CO7, que precisava fazer a ponta do seu lápis, recorre a alguns dos colegas, sentados mais próximos, para pedir um apontador emprestado. Ao dirigir-se a CO4 (turno 001), ele o interroga oralmente: “Tem apontador?”. Uma pergunta que, na verdade, é um movimento de pedido: ‘me empresta um apontador?’. Nesta primeira intervenção, CO7 capta a atenção do colega ouvinte, através de aproximação corporal e do uso da própria voz para perguntar.

Após recorrer a outros colegas, sem sucesso, utilizando-se da mesma estratégia de abordagem, ele atravessa a sala em direção a CS2 (criança surda). Observamos que a forma de abordá-la foi diferente: ele toca no ombro dela (com a ponta do dedo indicador), quando ela se vira para ele, ele lhe faz a mesma pergunta, só que, desta vez, segurando o lápis em uma mão e simulando o ato de fazer a ponta com a outra, ou seja, através de um gesto demonstrativo. Neste

caso, foi o toque na criança surda o recurso usado para captar a sua atenção. Uma vez estabelecido o contato visual, ele prosseguiu com a intervenção. O gesto demonstrativo é acompanhado por um meneio vertical de cabeça (movimento ascendente). Os dois movimentos juntos formam o movimento gestual de pedido. CS2 (turno 004) faz um movimento gestual de negação, através de um gesto representativo, amplamente utilizado por ouvintes e que também faz parte do repertório gestual dos usuários de língua de sinais. Notamos que, ao se comunicar com CS2 (turno 003) e CS3 (turno 005), CO7 não se utilizou da fala, somente de gestos. Observando, então, a passagem do turno 001 para o turno 003, podemos dizer que houve uma alternância de modos, pois CO7 mudou da modalidade oral para a gestual.

Considerando a espontaneidade com que CO7 alternou entre os dois modos (oral e gestual) podemos, também, reconhecer nele uma certa maturidade cognitivo-social, na medida em que ele utiliza um recurso comunicativo (a alternância de modos), levando em conta a surdez da colega. Griffith (1994) chama este fenômeno de *"listener-adapted communication"* (comunicação adaptada ao ouvinte). Os estudos deste autor mostram que crianças ouvintes (a partir de 19 meses de vida), filhos de pais surdos, vivendo em ambientes bilíngües, são capazes de adaptar seus modos de comunicação aos diferentes membros da família.

Voltando ao texto, CO7 (turno 005) dirige-se a CS3 (aluna surda), em quem toca no ombro, três vezes seguidas. Naquele momento, CS3 conversava com CS1 (outra criança surda). Quando ela, enfim, se vira, ele repete o gesto demonstrativo, em que simula fazer a ponta do lápis. CS3 (turno 006) vira-se, procura o apontador na sua bolsa de lápis, e o entrega para ele. Percebemos, aqui, a diferença na abordagem de CO7 (turnos 003 e 005) em relação à CS2 e à CS3. No primeiro caso, ele apenas chama a atenção de CS2, para fazer-lhe um pedido (tocando-a no ombro apenas uma vez). No segundo caso, ele interrompe CS3, que estava envolvida em outro ato comunicativo (tocando-a no ombro três vezes).

Neste primeiro episódio, já pudemos observar que nesse contexto bilíngüe ocorrem, de forma espontânea, trocas comunicativas mistas, onde se sucedem e se misturam ações orais e gestuais. Especificamente, neste primeiro recorte, a

compreensão entre o interactante ouvinte e os surdos foi possibilitada pelo uso de um gesto demonstrativo (a simulação do ato de fazer a ponta do lápis), bem como de um gesto representativo (meneio horizontal de cabeça que indica negação) conhecido por ambos.

O gesto demonstrativo foi compreendido pela criança surda porque, na Libras, o sinal que se refere a ação de fazer a ponta do lápis é idêntico ao gesto geralmente utilizados por ouvintes, para fazer referência ao mesmo ato. Ou seja, o dedo de uma mão representa o lápis, enquanto a outra mão simula o ato de fazer a ponta.

A tacêtica (ou o estudo do toque nas interações humanas) também desempenhou um papel de destaque nessas trocas comunicativas, pois o toque na criança surda é utilizado como forma de captar e garantir a atenção partilhada. Observamos que o mesmo se dá de diferentes formas. Primeiramente, através de um toque no ombro e, depois, através de três toques no ombro, estratégia mais eficaz quando o interlocutor pretendido já está engajado em outra troca comunicativa. Salientamos, ainda, que a disposição das cadeiras, especialmente durante as aulas de Artes, favorece uma distância proxêmica muito curta entre as crianças, conseqüentemente propiciando um contato físico mais freqüente.

Esta segunda sessão exhibe uma conversação que apresenta uma continuidade interna evidente, ou seja, há a continuidade do grupo de participantes, do quadro espaço-temporal e do tema tratado. Em outras palavras, este episódio ilustra muito bem a capacidade da criança de fazer sentido, contribuindo de formas diferentes para a construção de um discurso comum. A comunidade, nos termos de François (1996), foi instaurada. Ou, em outros termos, as crianças conduziram o campo temático de forma harmoniosa e coerente, partilhando referências e significações. Este episódio completo durou cerca de trinta minutos e totalizou 101 (cento e um) turnos de fala. Ao longo deste episódio, veremos que a continuidade temática foi mantida por diversos turnos, mesmo após outros temas terem sido introduzidos.

Data: 21 de agosto de 2008.

Descrição do contexto: O dia seguinte, dia 22 de agosto, é o Dia do Folclore.

As crianças, separadas em grupos, realizam a tarefa de pintura e colagem do Boi-Bumbá. Do grupo observado fazem parte as três crianças surdas e três crianças ouvintes. CO3 e CO5 se envolvem na atividade e começam a pintar o Boi-Bumbá, enquanto CO6 está recortando o dela. Durante as atividades elas conversam, trocam ideias, mostram as suas produções umas para as outras, trocam lápis de cor etc.

Participantes: CS1 (8;8); CS2 (8;9); CS3 (11;3); CO3 (8;0); CO5 (8;2); CO6 (7;7); CO8 (8;5).

Sessão 2 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|----------------------|----------------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 007- | CO3 | | ((se estica para pegar um lápis no estojo de CO5)) (...) |
| 008- | CS3 | | ((levanta o seu trabalho e o vira em direção à CS1, olhando para ela)) |
| 009- | CS1 | | ((olha para a figura e faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima, ao mesmo tempo em que sorri e faz um meneio vertical de cabeça)) |
| 010- | CS3 | | CORES QUALQUER UMA ((volta a pintar)) |
| 011- | CO5 | | ((conversa com CS2 através de gestos e sinais)) (incompreensível) |
| 012- | CO6 e CO3 | | ((conversam entre si)) (incompreensível) |
| 013- | CO3 | | ((toca no ombro de CS2, em seguida no de CS1)) |
| 014- | CS2 e CS1 | | ((param de pintar e se voltam para Vitória)) |
| 015- | CO3 | | ÍNDIO ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima. Em seguida levanta o braço com a mão direita fechada, indicador estirado, apontado para o exterior da sala)) |
| 016- | CS1 | | ((faz um meneio positivo de cabeça)) EU DINHEIRO-TER ((vira-se para a esquerda, apontando para a sua mochila)) |
| 017- | CO3 | | ((faz um meneio positivo de cabeça)) EU DINHEIRO-TER |

| | | | |
|------|---------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | ((olha para CS2)) |
| 018- | CS1 | | ((faz um meneio positivo de cabeça)) EU DINHEIRO-TER ((Percebe que CO3 está olhando para CS2. Troca o lápis da mão direita para a esquerda e toca-lhe no ombro com a ponta do indicador, chamando-lhe a atenção)) |
| 019- | CO3 | | ((faz um meneio positivo de cabeça)) |
| 020- | CS1 | | BRINCO EU TER ((diz, ao mesmo tempo em que aponta para si , sorrindo. Sorri, novamente. Se acomoda melhor na cadeira)) BRINCO. |
| 021- | CO3 | | ((Sorri, tapando o riso com a mão + olha para CS1)) |
| 022- | CS1 | | BRINCO ((Continua sorrindo e aponta para o exterior da escola)) |
| 023- | CO5 e CS3 | | ((Param a atividade para observar a conversa)) |
| 024- | CO3 | | ((Olha para CS3)) ÍNDIO ((aponta em direção à rua)) |
| 025- | CS1 | | ((Olha para CS3)) BRINCO ((olha para CS2)) BRINCO ÍNDIO ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima, ao mesmo tempo em que acena positivamente com a cabeça . Volta a fazer a atividade)) |

Diante desta 'linguagem em ação' é difícil pensar em uma única teoria que dê conta, ao mesmo tempo, dos aspectos semânticos, pragmáticos, cognitivos, sociais e comunicativos envolvidos nesta atividade. Logo nos veio à mente a fala de FRANÇOIS (1996, p. 87): "A verdade é que a criança que utiliza a linguagem é "forçada a brincar" (...) porque há jogos de linguagem em que devemos mudar o jogo, pois aprender a falar é, essencialmente, um jogo". E esse jogo transparece principalmente na criatividade dessas crianças, na facilidade que elas têm de se movimentarem na teia dialógica, ousando, e, principalmente, se arriscando em uma segunda língua (a língua de sinais), a fim de estabelecer contatos, interagir. E mais, tentar compreender a criança em interação é considerar seu discurso

como um ato que faz (tem) sentido e que provoca uma interpretação, uma compreensão responsiva por parte do outro (Cf. BAKHTIN, 2004).

A interação entre essas crianças caracteriza-se pela presença marcante da modalidade gestual. Foram raras as ocorrências de fala entre as crianças ouvintes, se considerarmos toda a sessão de 30 minutos. Ao contrário da pesquisadora, as crianças ouvintes nunca oralizam quando estão falando com as crianças surdas.

CS3 (turno 008) faz um movimento gestual de pergunta, utilizando-se de um gesto dêitico, pois quando ela mostra sua pintura para CS1, é como se ela dissesse: “o que você acha?” “Está bom?” Esta é uma atitude muito comum entre crianças, mas não só entre elas, pois muitos adultos buscam, quase sempre, a aprovação dos outros para as suas ações. O gesto de mostrar pode ocorrer quando o sujeito segura o objeto e o coloca em evidência para o outro ou através do toque no objeto a que se quer referir. A ação de CS3 gera uma compreensão responsiva por parte de CS1 (turno 009), que dá o seu parecer, realizando um movimento de elogio, através de um gesto representativo. Neste turno, CS1 demonstra uma habilidade pragmática de uso da língua, pois reconhece a intenção por trás do gesto de CS3 (mostrar a pintura para obter aprovação e continuar o trabalho mais confiante). Ao fazer o gesto ‘legal’, ao mesmo tempo em que diz ‘sim’ (com um meneio vertical de cabeça), CS1 reforça sua opinião, ratifica seu próprio discurso, não deixando dúvidas em relação a ele. CS3 (turno 010) fecha seu turno dizendo que “vai pintar com qualquer cor”.

A professora, intérprete de Libras, disse que os alunos frequentemente dão uma “olhadinha” no que os outros estão fazendo, a fim de confirmar se eles estão fazendo corretamente, se o seu trabalho está de acordo com o dos outros. Além disso, disse que CS1 exerce uma certa liderança entre as crianças surdas. E isto se evidencia quando CS3, dentre todas as outras colegas, decide pedir a opinião de CS1, sentada exatamente do lado oposto a ela, fisicamente mais distante.

CO3 (turno 013) inicia uma conversa com CS2 e CS1, abordando-as através de um toque no ombro. Primeiro ela toca no ombro de CS2, em seguida no de CS1. Este recurso é utilizado não somente para garantir a atenção partilhada, mas também a inserção da criança em um circuito interlocutivo, onde se compartilharão conhecimentos de mundo e de linguagem. CO3, assim como

todas as outras crianças ouvintes observadas, compreendem que o contato visual com a criança surda é uma condição indispensável para iniciar a interação. Durante as nossas observações, geralmente, as crianças ouvintes definiam seu(s) destinatário(s) direto(s), considerando a distância proxêmica, a orientação do corpo e do olhar. Neste caso, a proximidade entre elas (CS2 à sua direita e CS1 à sua esquerda), favoreceu o estabelecimento da troca comunicativa. CO3 (turno 015), ao falar 'ÍNDIO' e apontar para o exterior da escola, faz referência a uma viagem que a turma fez a aldeia dos índios Xucuru-Kariri, no mês de abril. O gesto 'legal' indica que ela gostou, que foi bom. Talvez, o assunto tenha vindo à mente, porque, no dia seguinte, outra tribo indígena estaria visitando a escola, para fazer uma apresentação de dança. CS1 (turno 016) se insere no diálogo, concordando com a opinião de CO3, através de um meneio vertical de cabeça (gesto representativo para 'sim') e dando continuidade ao tema, através da introdução de um novo elemento: "eu tinha dinheiro". Ao falar 'DINHEIRO', em Libras, CS1 aponta para a sua mochila. Obviamente, o sentido dessa última proposição só se completa quando acompanhamos toda a cena enunciativa. CO3 (turno 017) retoma o discurso de CS1 e o repete "eu tinha dinheiro". O mesmo discurso é novamente retomado por CS1 (turno 018) que, ao perceber que, naquele momento, CO3 está olhando para CS2, chama-lhe a atenção, através de um movimento gestual (braço estirado, movimento contínuo da mão). CS1 espera primeiro ser olhada por CO3, para depois prosseguir com a sua fala.

François (1996) afirma que a repetição é uma forma de encadeamento discursivo que tem como objetivo marcar a participação no diálogo, garantir uma boa compreensão, confirmar, comentar, ironizar, parodiar etc., ou ainda estabelecer um elo entre o discurso do falante e o de seu interlocutor. Assim, CO3 (turno 017) faz uso de uma retomada com repetição, relativamente ao discurso de CS1 (turno 016), que lhes permite demonstrar sua compreensão do discurso de CS1, marcar sua participação no diálogo, ratificar o interesse pelo assunto abordado, além de garantir a sequência da interação. E mais, este tipo de retomada no processo de aquisição de uma segunda língua é uma estratégia eficiente para a incorporação de novas palavras e de novas formas de dizer na língua alvo.

CO3 (turno 019) ratifica o discurso de CS1, através de um gesto representativo “sim”, o que permite que CS1 (turno 020) dê continuidade a sua fala, introduzindo o elemento ‘BRINCO’. Essa colocação de CS1 completa o sentido do seu discurso anterior. A relação entre ‘dinheiro e brinco’ se estabelece. A professora-intérprete relembra o fato de que durante o passeio a aldeia Xucuru-Kariri, CS1 levou dinheiro e comprou um brinco feito pelos índios. Na época, CS1 se mostrou muito feliz e orgulhosa da sua aquisição. Aquele momento foi muito propício para a reinserção do tema, e o sorriso de CS1 (turnos 020 e 022) é representativo dos momentos de alegria por ela vividos.

Destacamos a participação de CO5 e CS3 (turno 023) que a princípio entram na troca como simples espectadoras (o entusiasmo exibido pelas participantes da conversa – CS1, CO3 e CS2 - chama a atenção de CO5 e CS3 que param suas atividades para observarem o bate-papo), mas que são imediatamente incluídas por CO3 e CS1, através do contato visual e da fala dirigida a elas. CO3 (turno 024) lembra a visita à Aldeia indígena, fazendo o sinal ‘ÍNDIO’, e apontando para a rua (uma referência a algo fora do espaço da escola, no caso a aldeia, feita através de um gesto dêitico). E CS1 (turno 025) fala do brinco que comprou dos índios durante a visita. O diálogo continua...

A análise deste episódio nos mostra que quando CO3 interage com as crianças surdas faz uso de recursos (meios, estratégias) que garantem a compreensão do que ela quer comunicar, pois ela é ciente de que o discurso oral, evidentemente, não é eficaz nesta tarefa, uma vez que, além de não terem sido oralizadas terapeuticamente, as crianças surdas têm um diagnóstico de surdez profunda e, mesmo com a utilização de aparelhos auditivos, por CS2 e CS3, e de implante coclear por CS1, a modalidade oral é difícil de ser compreendida por elas.

Nesse sentido, CO3 se utiliza de recursos apoiados em gestos dêiticos, como apontar e mostrar, e representativos, como os gestos para ‘legal’ e para ‘sim’. O gesto de apontar pode ser observado nos turnos 015 e 024, fazendo referência a um local ausente: a aldeia Xucuru-Kariri, enquanto o gesto representativo ‘legal’ é utilizado no turno 015, para expressar sua opinião de que aquele momento foi bom, bacana. Tais gestos são observados com muita frequência nessas interações. A convivência com as crianças surdas,

provavelmente já tornou patente, para as crianças ouvintes, que tais gestos também são compartilhados pelas crianças surdas e, portanto, eficazes para a compreensão mútua. Já o gesto representativo para 'sim' ocorre nos turnos 017 e 019. Este é mais um gesto cujo uso já está estabilizado nas culturas das crianças analisadas e, portanto, seu significado é compartilhado.

Em termos dos sinais utilizados por CO3, ou seja, 'ÍNDIO' (turnos 015; 024) e 'DINHEIRO' (turno 108), acreditamos que a sua incorporação se dê mais facilmente em virtude da iconicidade que eles conservam e por serem gestos normalmente utilizados pelos ouvintes. Ou seja, a mão espalmada para dentro, dedos juntos e apontados para cima, tocando repetida e rapidamente na boca, refere-se a índio, tanto como gesto para ouvintes, quanto como sinal para surdos. Observamos, no entanto, de acordo como o Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, versão 2.1 – web (2008), que o sinal para 'índio' também pode incluir a configuração de mão em 'V', posicionada por trás da cabeça, concomitante ao movimento da mão em relação à boca. Da mesma forma, o gesto que um ouvinte produz para se referir a 'dinheiro', também faz parte do léxico da língua de sinais, ou seja, mão fechada, dedos polegar e indicador estirados, em contínua fricção.

Este episódio evidencia que o estabelecimento, bem como a manutenção do diálogo entre a criança ouvinte e as crianças surdas, somente foram possibilitados pela presença de gestos mutuamente reconhecidos. O que nos leva a sugerir, inicialmente, que o percurso do gesto ao sinal pode ser facilitado pelo repertório gestual que a criança ouvinte já domina, ou seja, a um comportamento não-verbal culturalmente apreendido.

Continuamos a observação de interações nas quais os gestos assumem o protagonismo das enunciações, enriquecem a comunicação e completam as lacunas de vocabulário em Libras das crianças ouvintes, lhes permitindo fazerem-se entender sem dificuldades, como podemos verificar na continuação do episódio apresentado anteriormente.

Sessão 2 – Episódio 1 (continuação)

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|----------------------|----------------|-------------|-----------------------------------------------------------------|
| 066 | CS1 | | ((com os dedos polegar e indicador |

| | | | |
|-----|--------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | juntos no canto direito da boca, simula o uso de um instrumento indígena usado para soprar uma bolinha de dentro para fora, para atingir um alvo; ela sopra, enquanto gesticula)) ((CS1 parece querer saber se CO3 comprou aquele instrumento quando da visita delas a aldeia)) |
| 067 | CO3 | | ((repete o gesto de CS1, utilizando as duas mãos junto à boca e soprando)) |
| 068 | CS1 | | ((repete o gesto demonstrativo do instrumento com apenas uma mão)) |
| 069 | CO3 | | ((faz um meneio horizontal de cabeça)) |
| 070 | CS1 | | ((realiza um movimento em que vira a palma das mãos abertas para cima, ao mesmo tempo em que faz um movimento ascendente de cabeça, e arregala os olhos, como quem pergunta: “então, o que você comprou?”)) |
| 071 | CO3 | | ((olha e aponta para a mochila)) |
| 072 | CS1 | | BRINCO COMPRAR? ((sorrindo)) |
| 073 | CO3 | | ((faz um meneio vertical de cabeça e sorri)) |
| 074 | CS3 | | ((braço estirado em direção à CS1, balança a mão repetidamente, chamando a sua atenção, para, em seguida, apontar para o chão, mostrando que CO6 havia feito a ponta do lápis no chão)) |
| 075 | CS1 | | ((braço estirado, balançando a mão, ao mesmo tempo em que balbucia, chama a atenção da pesquisadora para o fato, apontando para as pontas de lápis no chão)) |
| 076 | Pesquisadora | Caiu? Caiu? | |
| 077 | CS1 | | ((aponta para CO6 + aponta para o chão, chama a pesquisadora + aponta para CO6 + aponta para o chão + chama + aponta para o chão + aponta para CO6)) PONTA DO LÁPIS FAZER CHÃO SUJO |
| 078 | CS2 | | ((simultaneamente à fala de CS1, aponta para CO6 + aponta para o chão)) |

| | | | |
|---------------------------|--------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | PONTA DE LÁPIS FAZER CHÃO SUJO ((mostrando que CO6 havia derrubado as pontas de lápis no chão)) |
| 079 | CO3 | É a lapizeira. Caiu o restu de lapizeira aqui | ((apontando para o chão, ao mesmo tempo em que faz o gesto de fazer a ponta do lápis)) |
| 080 | Pesquisadora | Tá, a tia vai pedir pra tia Teônia, viu? | |
| ((continuam a atividade)) | | | |

Mantendo a continuidade temática, ou seja, ainda falando sobre a visita à aldeia indígena, CS1 (turno 066), se dirige à CO3, tocando-lhe no ombro três vezes e, em seguida, fazendo referência a um instrumento de sopro. A referência é feita utilizando-se de um gesto demonstrativo, através do qual simula o ato de soprar. Segundo a intérprete de Libras, tal instrumento, assim como os brincos, também devia estar à venda na aldeia indígena. Na réplica, CO3 (turno 067) retoma o discurso de CS1, repetindo-o, mas o retoma de forma diferente. Ou seja, o gesto demonstrativo (simular o uso do instrumento), feito por CS1 com apenas uma mão, é repetido por CO3 que, na retomada, o reproduz com as duas mãos, ou seja, ela faz uso de uma retomada com uma modificação morfológica do gesto. A repetição de CO3 parece ter como objetivo demonstrar que ela está em continuidade com seu interlocutor. É interessante notar que a referência ao instrumento é feita, fazendo-se menção a sua utilidade (soprar uma bolinha, de dentro para fora) e não a sua forma. Tal gesto introduzido por CS1 (simular o uso de um instrumento de sopro) pode ser interpretado como um movimento gestual de pergunta: “Lembra daquele objeto indígena de sopro?” ou, “Você comprou aquele instrumento de soprar bolinhas?” Na sequência, CO3 (turno 069) produz um gesto representativo de negação (meneio horizontal de cabeça). O não de CO3 provoca em CS1 outra pergunta: “então, o que você comprou?”. Nesse momento, CS1 faz uso de um gesto convencionalizado socialmente, associado a perguntas, dúvidas (movimento em que se viram as palmas das mãos abertas para cima, ao mesmo tempo em que se faz um movimento ascendente de cabeça que, por sua vez, é associado à expressão facial de dúvida (boca em arco). Como

resposta, CO3 olha e aponta para a bolsa, ao que CS1 reage, perguntando em Libras: “Comprou um brinco?”. CO3, naquele momento, realiza um movimento gestual de afirmação, através de um gesto representativo (meneio vertical de cabeça), acompanhado de um sorriso. Como atitude responsiva, CS1 faz um meneio vertical de cabeça, sorri e, em seguida, volta a fazer a atividade.

Salientamos que a expressão de nossos sentimentos e emoções por intermédio dos movimentos do corpo e das reações do organismo corresponde a dados psicofisiológicos incontestáveis (Cf. GUIRAUD, 2001). Temos, por exemplo, as emoções e/ou reações manifestadas pelo olhar, que pode ser atento ou distraído, ávido ou indiferente, espantado, de surpresa, de contentamento, de desprezo, de indagação, compassivo, duro, terno etc. Igualmente, a direção do olhar é de extrema relevância na comunicação com o outro, em especial com a criança surda. Esses signos gestuais são raramente expressos isoladamente, mas situam-se em um contexto de outros signos a que estão associados, como pudemos ver nos turnos 070 (CS1) e 071 (CO3). A combinação dos gestos realizados por CS1 formam um movimento de pergunta: “Então, o que você comprou?”. Sobre o gesto de negação produzido por CO3, CS1 encadeia com outra pergunta, dessa vez, em Libras, interpretado como: “Comprou um brinco?”, sobre o qual CO3 encadeia com um gesto de afirmação. A partir daí, percebemos os sinais de fim de turno que, neste caso, são de natureza mímico-gestual, a saber: parada da gesticulação em curso e relaxamento geral da tensão muscular.

Pode-se verificar que, às vezes, os próprios acontecimentos da sala de aula podem dar um novo rumo às conversas, como ocorre no turno (074), no qual CS3 instaura um novo sistema de turnos. O braço estirado e a mão balançando repetidamente em direção à CS1 é o mecanismo utilizado por CS3 para chamar a atenção de CS1, antes engajada em um sistema de trocas com CO3. A intenção de CS3 era delatar o ato de CO6, que havia deixado pontas de lápis no chão. A ação de denúncia foi realizada através de um gesto dêitico: apontar para CO6 e, em seguida, para as pontas de lápis no chão. CS1 reage (turno 075), denunciando o fato à pesquisadora. Para tanto, se utiliza dos mesmos recursos comunicativos, quer dizer, balança a mão em direção à pesquisadora, para depois apontar para as pontas de lápis no chão. A única diferença que se observa é que o balançar da mão é acompanhado de um balbúcio, do tipo: “ãããhh”. A

pesquisadora reage perguntando oralmente: “Caiu? Caiu?”. CS1, então, encadeia sobre a pergunta da pesquisadora, repetindo o seu próprio discurso gestual, mas, em seguida, também o faz através da Libras: “PONTA DO LÁPIS FAZER CHÃO SUJO”.

CS2 (turno 078), atenta à conversa, simultaneamente à fala de CS1, também relata o fato à pesquisadora, inclusive da mesma forma, ou seja, apontando para a colega, em seguida, para o chão e depois falando em Libras. Ou seja, através de um movimento de repetição, como que para confirmar o discurso de CS1. Na sequência, CO3 volta-se para a pesquisadora, para quem se dirige oralmente: “É a lapiseira. Caiu resto de lapiseira aqui”, concomitante a um gesto dêitico (apontando para o chão) e a um gesto demonstrativo (simulando o ato de fazer a ponta do lápis). Aqui se percebe a habilidade de CO3 na alternância de modos. Pois, estando antes engajada em um discurso gestual com CS1, ao se dirigir à pesquisadora ela o faz oralmente. Mais que isto, ela leva em consideração as crianças surdas, momentaneamente espectadoras, e produz o mesmo discurso utilizando-se de gestos. Dessa forma, o sentido do seu discurso pôde ser compartilhado por todo o grupo, ouvintes e surdos.

Em relação a este episódio, pode-se dizer que, basicamente, o que possibilitou o funcionamento da conversação entre ouvintes e surdos foi o uso de gestos demonstrativos (referência a um objeto, através da simulação do seu uso); gestos representativos (de negação, de indagação); além do gesto de apontar (apontar para a mochila; apontar para CO6; apontar para o chão). Em todos os casos as significações foram compartilhadas. Em primeiro lugar, porque o gesto demonstrativo utilizado guarda total iconicidade com o referente que representa, ou seja, a simulação do ato de fazer a ponta do lápis traz à memória o ato em si. Além disso, em Libras, este ato é descrito de forma semelhante, onde uma mão simula fazer a ponta do lápis, e o indicador da outra mão representa o lápis.

Da mesma forma, os gestos representativos de negação (movimento horizontal de cabeça) e de indagação (movimento ascendente de cabeça, associado a olhos arregalados e boca em arco), são partilhados tanto pelas crianças ouvintes, quanto pelas surdas.

Numa breve revisão da literatura sobre o gesto de apontar na aquisição da linguagem, nos deparamos com pesquisas que sugerem que tal gesto, além de

assumir diferentes configurações físicas (Cf. CAVALCANTE, 1994), é comum a todas as crianças, surgindo por volta dos 10 meses de idade, aumentando sua ocorrência até por volta dos 18 meses, seguido de um declínio que é consequência da consolidação da linguagem oral (Cf. CASELLI, 1994). Hoiting e Slobin (2007), em estudo sobre o gesto na aquisição da língua de sinais holandesa, sugerem que, nesse processo, uma criança surda, por volta dos 02 anos de idade, já é capaz de usar o gesto de apontar de acordo com as convenções lexicais, fonológicas e pragmáticas da língua de sinais holandesa.

O gesto de apontar foi bastante utilizado ao longo de todo este episódio, ora para direcionar a atenção do interlocutor para um local ausente (no caso da aldeia indígena) ou presente (o chão sujo com pontas de lápis), outras vezes para dirigir a atenção do interlocutor para uma pessoa (CO6) ou para um objeto (a mochila). Como vimos, a familiaridade com tal gesto é comum a ambas as crianças, ouvintes e surdas, desde tenra idade, o que favorece sua utilização e a construção do sentido das interações entre elas.

No recorte anterior, percebemos como os valores ideológicos são igualmente apreendidos pelas crianças ouvintes e surdas no espaço institucional. Ou seja, todas elas estão cientes de que não se deve fazer a ponta do lápis no chão da sala, fato evidenciado pelas denúncias feitas sobre o ato da colega. Outros valores ideológicos são igualmente compartilhados pelos alunos ouvintes e surdos, como percebemos nos turnos que se seguem.

Sessão 2 – Episódio 1 (continuação)

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|----------------------|----------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 096 | CO8 | | ((tenta chamar a atenção de CS1 de duas formas. Primeiro com o braço estirado e a mão balançando em direção a ela. Como não consegue captar a sua atenção de imediato, faz o mesmo movimento em direção a CS3, que está do seu lado direito e mais próxima de CS1, em seguida aponta para si mesma e depois para CS1, como quem diz: “chame-a para mim” ou “quero falar com ela”)) ((dedo indicador direito aponta |

| | | | |
|-----------------------------|------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | primeiro para o seu próprio olho e depois para o trabalho de CS1)) |
| 097 | CS1 | | ((mostra o seu desenho, levantando-o)) |
| 098 | CO8 | | BONITO ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima – repete o gesto, concomitante a um movimento vertical de cabeça, acompanhado de um sorriso)) |
| 099 | CS1 | | ((sorri, com ar de satisfação)) |
| (...) pouco tempo depois... | | | |
| 100 | CS1 | | ((toca repetidamente no ombro de CO6. Quando CO6 olha para ela, ela aponta para o trabalho de CO6)) BONITO ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima)) |
| 101 | CO6 | | ((faz um meneio positivo de cabeça e sorri)) |
| 102 | CS1 | | ((toca novamente em CO6. Dessa vez aponta para o seu próprio trabalho e faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima)) ((quer saber a opinião de CO6 sobre o seu trabalho)) |
| 103 | CO6 | | ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima, com uma expressão facial de aprovação)) |

Este recorte revela uma situação recorrente nas nossas observações dessa sala de aula, ou seja, a troca de elogios. Os grupos, como de costume, estão trabalhando com as cadeiras em círculos, o que promove uma distância proxêmica muito curta. Apesar disso, percebemos que quando uma criança quer iniciar uma troca comunicativa com alguém que não está do seu lado, ou seja, não está a uma distância que favoreça o contato físico, o toque, ela se vale de outras estratégias, como esticar o braço e balançar a mão em direção aquela com quem deseja falar, levantar-se e dirigir-se até ela, ou até recorrer à outra criança que está mais próxima do interlocutor pretendido, como se vê no turno 096. Ao

tentar estabelecer o contato com CS1, sem sucesso, CO8, com o braço estirado, balança a mão em direção a CS3, que está do seu lado direito e mais próxima de CS1, em seguida aponta para si mesma e depois para CS1, como quem diz: “chame-a para mim” ou “quero falar com ela”.

Em outras palavras, CO8 compreende que um dos procedimentos de validação interlocutória, ou, em outros termos, meios que possibilitam uma troca comunicativa com uma criança surda, são procedimentos fáticos (Cf. KERBRAT-ORECCHIONI), como o estabelecimento do contato visual e a orientação do corpo, recursos de que se vale para garantir a atenção do interlocutor pretendido. Dessa forma, somente após o estabelecimento do contato olho a olho é que CO8 inicia a troca. Na curta troca dialógica entre CO8 e CS1, há a ocorrência de gestos dêiticos (CO8: apontar para o próprio olho; apontar para o trabalho de CS1; CS1: mostrar seu trabalho para CO8) e representativo (o gesto para ‘legal’, feito por CO8 e direcionado a CS1). Ao apontar para o próprio olho, em seguida para o trabalho de CS1, CO8 (turno 096) faz um movimento gestual de pedido, como se dissesse: “Posso ver?”. Como resposta, CS1 (turno 097) mostra-lhe o seu trabalho, o que interpretamos como um movimento gestual de consentimento, pois é como se CS1 dissesse: “Pode ver, sim. Olhe aqui”. Em seguida, CO8 (turno 098) encadeia sobre o gesto de CS1 com um elogio em Libras, traduzido como “Está bonito!”. CS1 reage com um sorriso e com uma expressão de contentamento (turno 099).

Alguns minutos depois, CS1 chama a atenção de CO6 (turno 100), tocando-a insistentemente no ombro. Quando ela olha, CS1 diz, em Libras, que o trabalho dela está bonito. CO6 (turno 101) faz um meneio positivo de cabeça, ao mesmo tempo em que sorri satisfeita. CS1 (turno 102) volta a tocar no ombro de CO6, chamando-lhe a atenção. No momento em que CO6 olha para ela, ela aponta para o seu próprio trabalho e, em seguida faz um gesto representativo amplamente reconhecido por ouvintes e surdos, ou seja, o gesto para ‘legal’. Naquele momento, ela parece querer a aprovação de CO6. É como se ela perguntasse: “O meu também está bom?”, ao que CO6 responde com o mesmo gesto representativo, ou seja, “legal”.

Aqui, mais uma vez, o que possibilitou a produção do sentido dessas comunicações face a face foi o uso de gestos dêiticos (apontar; mostrar) e

representativo (legal), além do domínio do sinal para 'BONITO' em Libras. Podemos, inclusive, afirmar que o sinal "BONITO", além de conhecido, é utilizado corretamente, por todas as crianças ouvintes observadas. Ou melhor, na realização do sinal, a configuração da mão, o ponto de articulação, a direção do movimento, bem como a expressão facial são adequadamente utilizados: mão aberta, palma para dentro, dedos separados e apontados para cima, colocados diante dos olhos. Descrever um semicírculo com a mão, movimentando para um lado. Acompanha a expressão facial de admiração (Cf. COUTINHO, 2000b)

Nos episódios que se seguem, testemunhamos dois exemplos de tutela criança-criança. Quer dizer, duas situações em que as próprias crianças colaboram umas com as outras, seja para a realização de uma atividade ou para correções no uso da língua de sinais. Presenciamos o exercício da tutela através de movimentos gestuais, como veremos abaixo.

Data: 29 de agosto de 2008.

Descrição do contexto: As crianças, separadas em grupos, realizam uma tarefa em homenagem ao Dia do Soldado. Trata-se da reprodução da figura de um soldado em uma malha quadriculada, seguida da sua pintura.

Participantes: CS1 (8;8); CO3 (8;0).

Sessão 3 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|----------------------|----------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 104 | CS1 | | ((enquanto faz a sua tarefa, observa o trabalho de CO3)) |
| 105 | | Pouco tempo depois ... | |
| 106 | CS1 | | ((toca na mão de CO3, várias vezes, enquanto aponta para o próprio desenho)) |
| 107 | CO3 | | ((olha para CS1 e faz um movimento ascendente de cabeça , como quem pergunta: "o que é?")) |
| 108 | CS1 | | ((aponta para o seu desenho)) |
| 109 | CO3 | | ((faz um meneio positivo de cabeça , e ao mesmo tempo em que faz o gesto para "legal" com a mão direita)) |
| 110 | CS1 | | ((continua observando como CO3 está |

| | | | |
|-----|------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | fazendo sua tarefa)) |
| 111 | CO3 | | ((de cabeça baixa, continua concentrada na sua atividade)) |
| 112 | CS1 | | ((põe o dedo no trabalho de CO3 e com o dedo mostra como deveria ser o contorno do desenho)) |
| 113 | CO3 | | NÃO++ ((com a expressão facial de negação)) |
| 114 | CS1 | | ((insiste, fazendo o gesto para “legal” , repetidamente, ao mesmo tempo em que produz um movimento vertical de cabeça, associado à expressão facial como quem diz: “É sim!”)) |
| 115 | CO3 | | NÃO++ |
| 116 | CS1 | | ((fazendo o gesto para “legal” , olha para o próprio desenho, apontando com o dedo. Como CO3 não está olhando, toca, com a mão esquerda, na mão de CO3, várias vezes)) IGUAL ((simultaneamente)) |
| 117 | CO3 | | ((concentrada no seu trabalho, ainda não olha para CS1)) |
| 118 | CS1 | | ((insiste no movimento de tocar na mão de CO3)) IGUAL |
| 119 | CO3 | | ((para e olha para o trabalho de CS1)) |
| 120 | CS1 | | ((põe os dois dedos no papel, para mostrar para CO3 como é o traçado que ela tem que fazer, ou seja, um igual ao outro)) |
| 121 | CO3 | | ((observa o movimento de CS1. Faz um meneio positivo de cabeça e decide apagar seu desenho e refazê-lo conforme a sugestão de CS1)) |

O que observamos neste episódio é a disposição para colaborar com o outro e uma forte convicção, por parte de CS1, sobre o modo correto de realizar a tarefa proposta pelas professoras. Ao observar que CO3 não está fazendo a tarefa do modo correto, CS1, a partir do turno 106, tenta convencer CO3 de como deve ser feita a tarefa. Para isto, ela, primeiramente, estabelece o contato visual, tocando-lhe na mão várias vezes. Uma vez garantida a atenção da colega, CS1 se utiliza de gestos dêiticos, apontando para o seu próprio trabalho (turnos 106 e 108), como quem diz: “olha, é assim que deve ser feito”. No turno 109, CO3 faz

um meneio positivo de cabeça, ao mesmo tempo em que faz o gesto para “legal” com a mão direita. Isto evidencia que, inicialmente, CO3 não compreendeu o propósito do movimento gestual de CS1. Ao que nos parece, ela interpretou o gesto como uma pergunta/pedido de aprovação, elogio, do tipo: “O que você acha do meu trabalho?”. Somente depois, no turno 112, quando CS1 aponta para o trabalho de CO3 e, com o dedo, mostra como deveria ser o contorno do desenho, é que CO3 compreende o sentido e a intenção do gesto de CS1, mas não concorda com ela e continua a atividade. CS1 não desiste, tenta convencer CO3 de várias formas, até atingir o seu intento. Realmente, CO3 não estava fazendo a atividade como deveria. Somente a partir da intervenção de CS1, é que CO3 retoma sua atividade do modo correto, quer dizer, conforme requisitada pelas professoras.

Quando François (1996) se propõe a analisar os diálogos infantis, ele retoma a noção de tutela introduzida por Vygotsky (1979), e representada também, de forma mais concreta, por Bruner (1975; 1978) e a amplia, à medida que sugere que há, além da tutela adulto-criança, uma tutela criança-criança, e ainda vários domínios em que a criança aprende por si mesma, sem tutela alguma.

Neste recorte, vemos um exemplo de tutela criança surda-criança ouvinte, possibilitada por recursos gestuais, como o gesto dêitico de apontar (CS1 aponta para o seu próprio desenho e depois para o desenho de CO3), um gesto demonstrativo, ou seja, a demonstração de como deve ser feita a tarefa (CS1 usa os próprios dedos para descrever o contorno correto do desenho), O gesto representativo para “legal”, associado ao meneio vertical de cabeça, que, neste caso, serve para ratificar o próprio discurso gestual de CS1, como se dissesse: “É assim, sim!”. Além disso, CS1 também se utiliza do sinal para “IGUAL” em Libras, para explicar que o contorno do desenho deve seguir a diagramação do desenho do livro. O exercício da tutela, então, se instaura: CS1 auxilia CO3 a cumprir uma tarefa que ela não está conseguindo realizar, corretamente, sozinha, ou, nos termos de François (1996), CS1 exerce uma tutela específica.

O conjunto desses gestos, somado ao sinal para “IGUAL”, podem ser considerados como recursos argumentativos, na medida em que eles se configuram em uma sequência de estratégias gestuais que visam, não somente

ajudar o outro, mas também convencê-lo. E ainda, neste evento discursivo o significado dos gestos e do sinal foi partilhado pelas crianças em interação.

Aqui, mais uma vez, testemunhamos o desenvolvimento de um diálogo que se realiza através de linguagens gestuais (movimentos e sinais) que possibilitam não somente a construção do sentido da interação, mas a realização de ações, como mostrar, convencer e exercer a tutela. Outros exemplos de tutela podem ser observados mais adiante.

Descrição do contexto: As crianças terminaram a tarefa e se levantam para reorganizarem a sala, antes de saírem para o recreio. Naquele momento, CO6 sugere brincar de adoleta, estabelecendo um evento dialógico que envolve outra criança ouvinte e duas crianças surdas. Antes de iniciar a brincadeira, CO3, CO6, CS1 e CS3 fazem demonstrações de variações da brincadeira, combinando os movimentos. Começam a brincadeira e, inicialmente, brincam as quatro. Depois apenas duas, que se alternam com as outras duas, trocando os passos e continuam brincando...

Data: 29 de agosto de 2008.

Participantes: CO3 (8;0); CO6 (7;7); CS1 (8;8); CS3 (11;3).

Sessão 3 – Episódio 3

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|----------------------|----------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 131 | CO6 | | ((levanta-se e aproxima-se de CS1, fazendo um gesto em que simula brincar de adoleta)) |
| 132 | CS1 | | ((não entende de imediato, mas quando entende, faz uma expressão facial de surpresa e alegria. Levanta-se e dirige-se a CS3, convidando-a, também)) EU, VOCÊ, NÓS ((olha para CO3)) POSITIVO ((simula o gesto de brincar de adoleta , como quem pergunta se ela também quer brincar)) |
| 133 | CO3 | | ((faz um meneio positivo de cabeça , concordando)) |
| 134 | CS3 | | ((chama a atenção de CS1 + repete o gesto de brincar de adoleta , demonstrando os movimentos que vão |

| | | | |
|-----|------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | realizar, associado a uma expressão facial de euforia)) |
| 135 | CO3 | | ((posiciona as mãos espalmadas, frente a frente, à altura do peito, e se prepara para iniciar o jogo)) |
| | | | ((a brincadeira se inicia, primeiramente as quatro juntas, depois em duplas... elas riem, se divertem)) Momentos depois.... |
| 136 | CS1 | | (faz um meneio ascendente de cabeça, com a boca aberta em sinal de surpresa. Com o dedo indicador esquerdo, toca duas vezes no lado esquerdo da testa, como quem diz: tive uma ideia!)) ((olha para cima, movimentando os olhos numa tentativa de lembrar como é a brincadeira)) ((desenha um X no ar, seguido do número “zero”)) POSITIVO. |
| 137 | CO3 | | NÃO ((interrompe o turno, falando simultaneamente)) |
| 138 | CS1 | | ((desenha com o dedo o “X” e o “0” sobre a carteira)) + POSITIVO. ((como quem convida para brincar o “jogo da velha”)) |
| 139 | CO3 | | ((com a mão esquerda, ela tapa os olhos e com a direita, ela aponta para as colegas, talvez sugerindo brincar de algum tipo de adivinhação)) |
| 140 | CS1 | | NÃO ++ ((+ meneio negativo de cabeça . Desenha no ar as linhas do “jogo da velha”. |
| 141 | CO3 | | POSITIVO ((levanta-se e vira-se para pegar o material na bolsa, aceitando a sugestão de Daryna)) |

Esta cena nos revela, dentre outras coisas, que as interações entre as crianças ouvintes e surdas extrapolam o tempo e o espaço reservado para as atividades pedagógicas, pois aqui testemunha-se a negociação do que elas irão brincar após o término da tarefa. CO6 (turno 131) se utiliza de um recurso proxêmico (distância pessoal) que lhe permite identificar o interlocutor pretendido, neste caso CS1, de forma a assegurar a visão mais nítida do que ela pretendia falar. Uma vez estabelecido o contato visual, CO6 faz uso de um gesto demonstrativo em que simula brincar de adoleta (bater as mãos espalmadas, uma

na outra, em seguida, com as mãos espalmadas, estender o braço à frente do corpo, para a esquerda e depois para a direita).

No turno 132, a compreensão de CS1 acerca da intenção de CO6, se evidencia através de sua expressão facial de surpresa e de contentamento. Nas línguas de sinais, expressões faciais, como ‘erguer ou franzir as sobrancelhas’, ‘arregalar os olhos’, ‘contrair ou inflar as bochechas’ podem designar um aspecto gramatical do enunciado (Cf. QUADROS e KARNOPP, 2004), assim como podem servir como um recurso paralinguístico de entonação, de ênfase prosódica. Nas línguas orais, as expressões faciais também desempenham um papel importante, na medida em que exprimem estados de espírito: alegria, tristeza, surpresa, medo, dor, dúvida etc., contudo, para veiculação de informações afetivas e avaliativas, falantes dessas línguas priorizam a entonação e a qualidade da voz. De qualquer modo, a leitura dessas informações não-orais é feita apropriadamente, tanto pelas crianças ouvintes quanto pelas crianças surdas observadas.

Ainda no turno 132, CS1 também faz uso de um recurso proxêmico (levanta-se e dirige-se a CS3) para estabelecer uma troca comunicativa com esta. Ao iniciar a troca, CS1 se utiliza de elementos dêiticos, ou seja, aponta para si (olhando para CS3), aponta para CS3 e, em seguida, aponta para CO3 (olhando para CO3). Na sequência, CS1 faz o gesto representativo de positivo (mão fechada, polegar estirado, apontado para cima), seguido de um gesto demonstrativo em que simula brincar de adoleta. Este enunciado gestual, donde participam os gestos dêiticos (apontar), representativo (positivo) e demonstrativo (simular o ato de brincar de adoleta) corresponde a um movimento de pergunta/convite do tipo: “Quer brincar conosco?”.

Aqui, justificamos a compreensão, por parte das crianças ouvintes, dos movimentos gestuais realizados por CS1, fazendo referência a Lyons (1981), que advoga que os pronomes são elementos essencialmente dêiticos e que a dêixis está relacionada, originalmente, à referência gestual no tempo e no espaço. Partindo deste princípio, Ferreira Brito (1995) afirma que os pronomes nas línguas de sinais, inclusive na Libras, são pronomes no real sentido da palavra. E acrescenta que os pronomes singulares de primeira, segunda e terceira pessoas, na Libras, são dêiticos que se limitam a informações contextuais. Ou seja, na

Libras, os pronomes são expressos por meio dos sinais de apontar com o dedo para o peito, interpretado como “eu”; apontar para o interlocutor, interpretado como “tu ou você”; apontar para uma outra pessoa que não está na conversa, interpretado como “ele, ela”.

CO3 (turno 133) encadeia sobre o discurso de CS1, através de um movimento gestual de concordância, utilizando-se de um gesto representativo (meneio vertical de cabeça), ratificando, assim, sua participação na situação de interação. Naquele momento, CS3 atrai a atenção de CS1, com o braço estirado e a mão balançando em sua direção e, depois faz o gesto em que simula brincar de adoleta, demonstrando alguns movimentos que elas poderiam realizar, ou seja, realizando um movimento gestual de sugestão, como quem diz: “Que tal fazermos assim?”. CO3, atenta ao diálogo em curso, confirma gestualmente a sua participação (turno 135), na medida em que assume a postura corporal requerida para aquele tipo de brincadeira. Tal movimento sugere: “Estou pronta para começar.”. Assim, a brincadeira se inicia e assume formas diferentes. Ora brincam as quatro, ora brincam em duplas... Aí se assiste a momentos visivelmente descontraídos e alegres.

Já no turno 136, vê-se CS1 realizar um movimento de ruptura, ao sugerir outra brincadeira, ou seja, o “jogo da velha”, que não tem nenhuma relação com a primeira. A sugestão é feita através de outro gesto demonstrativo, em que desenha um “X” no ar, seguido do número “0”, acompanhado de um gesto representativo (o gesto para “positivo”) que ratifica seu próprio discurso, como quem diz: “É isso! Esta brincadeira é melhor”. Tal ruptura desencadeia em CO3 um movimento de discordância, através de um gesto representativo de negação (mão fechada, indicador apontado para cima, movimentando-se para a esquerda e para a direita). CS1 (turno 138) tenta convencer CO3, repetindo o gesto demonstrativo, desta vez usando o dedo indicador para desenhar, sobre a cadeira, um “X” e um “0”, além do traçado utilizado no jogo. Mais uma vez, o movimento é seguido do gesto representativo para “positivo”, aqui interpretado como um movimento de reforço a sua sugestão, mas também de argumentação, como se dissesse: “A brincadeira é boa!”.

Contudo, CO3 continua resistindo, e encadeia sobre o discurso de CS1, sugerindo outra brincadeira. Tal sugestão é feita através de um gesto

demonstrativo (ela tapa os olhos com a mão esquerda e aponta para as colegas com a mão direita). Talvez sugerindo brincar de algum tipo de adivinhação. CS1 é irreduzível e demonstra enfaticamente a sua divergência, através de um duplo movimento de negação - mão fechada, indicador apontado para cima, movimentando-se para a esquerda e para a direita, associado ao meneio horizontal de cabeça. Em seguida, desenha no ar as linhas do “jogo da velha”. Dessa forma, CO3 é convencida e demonstra sua concordância (turno 141) através do gesto representativo de afirmação (mão fechada, polegar estirado, apontado para cima) e de um movimento gestual em que se levanta e vira-se para pegar lápis e papel na bolsa.

Enfim, mais uma vez, testemunhamos a condução de verdadeiros diálogos gestuais entre crianças ouvintes e surdas, possibilitados pelo uso de gestos e movimentos gestuais cujas significações são compartilhadas. Vê-se que a evolução do diálogo se dá através de movimentos gestuais que garantem o estabelecimento da interação, a continuidade temática, e até mesmo rupturas. Todo esse trabalho linguajeiro foi possibilitado pelo uso de gestos dêiticos, representativos e demonstrativos utilizados e reconhecidos tanto pelas crianças ouvintes quanto pelas surdas e que, neste episódio, lhes permitiram negar, afirmar, convidar, concordar, discordar, argumentar e convencer.

Data: 20 de março de 2009

Descrição do contexto: Em grupos, os alunos devem reproduzir em uma folha de ofício, uma imagem do livro de Artes. As crianças se organizam e começam a atividade.

Participantes: CO1 (9;3); CO3 (8;7); CO4 (9;4); CS1(9;3).

Sessão 7 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|----------------------|----------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 176 | CO1 | | ((dirige a fala a CS1 (incompreensível), em seguida faz um gesto em que, com a mão direita fechada, toca com as pontas dos dedos indicador e médio (estirados), 3 vezes na lateral direita do rosto à altura do olho, tentando lembrar a CS1 que ela deve começar a tarefa, |

| | | | |
|-----|------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | escrevendo o nome na folha de tarefa)) |
| 177 | CS1 | | ((observando o movimento de CO1, somente entende a intenção dela, poucos segundos depois, quando sorri, virando levemente a cabeça para o outro lado, em seguida, voltando-se novamente para CO1.)) NOME++ ((repete o sinal três vezes, mostrando como é a produção correta do sinal)) |
| 178 | CO1 | | ((faz um meneio vertical de cabeça)) |
| 179 | CO4 | | ((toca repetidamente na mão de CS1, chamando-lhe a atenção)) FEIO ((aponta para a folha de CS1 e faz o gesto para “legal” com a mão direita. Parece querer dizer: nossa equipe não vai fazer feio, mas, sim, bonito)) ((ao que nos parece, CO4 não sabe como expressar tal ideia em Libras)) |
| 180 | CS1 | | NÃO ((faz um gesto incompreensível)) |
| 181 | CO3 | | ((chama a atenção de CS1, com o braço estirado e a mão balançando em direção ao seu campo de visão)) |
| 182 | CS1 | | ((olha para CO3)) |
| 183 | CO3 | | ((levanta sua folha, virando-a em direção a CS1, apontando com a mão esquerda para o canto superior esquerdo da folha de papel)) QUAL ((referindo-se a data)) |
| | CS1 | | VINTE |
| 184 | CO3 | | ((faz um meneio positivo de cabeça , indicando a sua compreensão e anota a data na sua folha: 20/03/2009)) |
| 185 | | | ((falas incompreensíveis entre CO1, CO3 e CO4)) |
| 186 | CO1 | | ((toca no braço de CS1, aponta para o livro que está na perna de CS1)) IGUAL ((mostra que o desenho escolhido por CS1 é igual ao seu)) |
| 187 | CS1 | | ((volta o olhar para Gisele)) |
| 188 | CO1 | | VOCÊ DESENHAR DIFERENTE ((produz gestos incompreensíveis, em seguida aponta para a professora)) CORES ((provavelmente referindo-se ao fato de |

| | | | |
|-----|------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | que a professora sugeriu que elas fizessem desenhos e pinturas diferentes)) ((ao fazer o sinal para “cores”, CO1 o faz, tocando rapidamente os dedos alternadamente na maçã do rosto)) |
| 189 | CS1 | | ((percebe a produção inadequada do sinal para “cores”, acha graça e corrige CO1, mostrando-lhe que o sinal é feito, tocando-se os dedos nos lábios)) |
| | | | (...) |

Este episódio evidencia que, em uma sala de aula bilíngue, o papel daquele que detém maior conhecimento, seja o professor ou outro colega, pode contribuir para ajudar o outro a aprender. Também nos sugere, que, neste contexto, a aquisição da Libras pelas crianças ouvintes é um processo que ocorre naturalmente, em decorrência da necessidade circunstancial e vital de comunicação com as colegas surdas. Vale salientar que nossas observações nos levam a crer que as crianças ouvintes são intrinsecamente motivadas para a aquisição dessa nova língua, ou seja, não há pressão externa de nenhum tipo, mas o desejo de aprender pelo próprio ganho dessa aprendizagem. Além disso, essas crianças demonstram uma elevada capacidade de adaptação ao contexto de aprendizagem, uma vez que buscam, constantemente, aumentar as oportunidades de uso da língua alvo.

Os três primeiros turnos deste episódio (dos turnos 176 a 178) são ilustrativos de mais um exercício de tutela criança surda-criança ouvinte. CO1 tentando lembrar a CS1 (turno 176) que ela deve começar a tarefa, escrevendo o nome na folha de tarefa, produz um movimento gestual em que, com a mão direita fechada, toca três vezes com as pontas dos dedos indicador e médio (estirados), na lateral direita do rosto, à altura do olho. Sua intenção era produzir o sinal “NOME”. Apesar da configuração de mão estar correta, o ponto de articulação e a direção do movimento estavam errados. Ao perceber a falha na produção, CS1 (turno 177) volta-se para CO1 e faz a correção do sinal “NOME”, repetindo-o três vezes, ao que CO1 reage, através de um movimento vertical de cabeça, manifestando a sua compreensão.

No turno 178, CO4 estabelece o contato visual com CS1, após tocar-lhe repetidamente na mão. Na sequência, ela diz “FEIO” em Libras, seguido do gesto

representativo para “legal”. Em resposta, CS1 faz um meneio horizontal de cabeça (gesto representativo de negação), acompanhado de um gesto ininteligível, o que nos sugere sua incompreensão do sentido do enunciado gestual de CO4. Após inúmeras revisões da cena, chegamos à conclusão de que, possivelmente, CO4 estivesse tentando dizer: “Nossa equipe não vai fazer feio, mas, sim, bonito.”, contudo não conseguiu expressar tal ideia nem em gestos, nem em Libras. De qualquer forma, esta cena evidencia a disposição das crianças ouvintes para se arrisarem no diálogo com as crianças surdas.

CO3 chama a atenção de CS1, com o braço estirado e a mão balançando em direção ao seu campo de visão (turno 180), dando início a uma troca comunicativa. Quando CS1 volta seu olhar para ela, CO3 mostra-lhe sua folha de tarefa, aponta para o canto superior esquerdo da mesma e pergunta “QUAL” em Libras, referindo-se a data. Em resposta, CS1 diz “VINTE” em Libras. Na continuação, CO3 faz um meneio positivo de cabeça, indicando a sua compreensão, e anota a data na sua folha: 20/03/2009.

No turno 185, CO1 chama a atenção de CS1, tocando-lhe no braço. Uma vez atraída a sua atenção, CO1 aponta para o livro que está na perna de CS1, depois diz “IGUAL” em Libras, pois percebe que o desenho escolhido por CS1 é igual ao seu. Ao dizer em Libras “VOCÊ DESENHAR DIFERENTE”, produzir alguns gestos incompreensíveis, seguidos do sinal “CORES” (turno 187), CO1 pretende, pelo menos ao que nos parece, dizer que a professora sugeriu que elas tentassem reproduzir desenhos diferentes. O fato é que ao tentar dizer ‘CORES’ em Libras, CO1 o faz, tocando as pontas dos dedos rapidamente e alternadamente na maçã do rosto. CS1 (turno 188), percebendo a falha na configuração do sinal, ri, mas corrige CO1, mostrando-lhe que o sinal é produzido, tocando-se as pontas dos dedos nos lábios e não na maçã do rosto. Nesse momento, ela exerce o que François (1996) denomina de tutela metalinguística, ou seja, realiza a correção do sinal, contribuindo não somente para a construção do sentido do diálogo, mas também para a ampliação do conhecimento de CO1 sobre a língua brasileira de sinais.

Oportunamente, recordamos que, no processo de aprendizagem de uma L2, o aprendiz passa por um estágio, denominado de *interlíngua*⁸², no qual as falhas são justificadas, na medida em que se configuram como indícios de um processo cognitivo, através do qual o aprendiz formula e reformula hipóteses sobre a língua alvo, em um trabalho ativo de apropriação (Cf. VASSEUR, 2006).

Neste episódio, a negociação e consequente construção do sentido das trocas estabelecidas foram possibilitadas pela recorrência a gestos dêiticos, como apontar (para a folha de tarefa, para o livro, para a professora) e mostrar (a folha de tarefa, o desenho do livro); gestos representativos (de afirmação e de “legal”), além do conhecimento de alguns sinais da Libras, dos quais as crianças ouvintes já se apropriaram, como: NOME, FEIO, NÃO, QUAL, VINTE, CORES, DESENHAR, DIFERENTE. Vale observar que, dentre estes sinais, apenas o “NÃO”, que é idêntico ao gesto representativo de negação (mão fechada, indicador estirado, apontado para cima, movimentando-se da direita para a esquerda) e o “QUAL”, que é análogo ao gesto comumente usado por ouvintes quando se está em dúvida ou se quer saber: O quê? Qual? (movimento ágil das mãos espalmadas para baixo, movendo-as para cima, associado a um movimento ascendente de cabeça), podem ser mais facilmente empregados pelas crianças ouvintes, exatamente por guardarem semelhanças com gestos já conhecidos.

Os demais sinais, no entanto, não possuem nenhuma similaridade com o repertório gestual comum aos ouvintes e, excetuando-se os casos de falhas na produção do sinal que, inclusive, foram menos incidentes. Esta é mais uma evidência de que no contato com as crianças surdas, as crianças ouvintes estão internalizando um novo sistema linguístico de modo adequado, e contribuindo para uma integração mais eficaz. O próximo episódio nos revela o progresso da aquisição natural da Libras pelas crianças ouvintes.

Data: 05 de setembro de 2008

Descrição do contexto: Na sala de informática, seis crianças se reúnem para fazer a atividade de Artes. Trata-se de uma atividade de recorte e colagem, para

⁸² O termo *interlíngua* ou interlinguagem, proposto inicialmente por Selinker (1972) e retomado por Corder (1973), refere-se ao dialeto idiossincrático do aprendiz ou à língua do aprendiz. Quer dizer, refere-se à variabilidade e a instabilidade da língua do aprendiz, durante seu processo de aquisição de uma nova língua.

montagem de um cartaz sobre “profissões de pessoas bem sucedidas”. Nesse momento, há uma conversa entre CO8 e CS1 que estão sentadas uma de frente para outra.

Participantes: CO8 (8;6); CS1 (8;9).

Sessão 4 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|----------------------|----------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 150 | CO8 | | ((chama a atenção de CS1, esticando o braço em sua direção, depois tocando na revista que CS1 está utilizando)) |
| 151 | CS1 | | ((para de recortar e olha para CO8)) |
| 152 | CO8 | | BRINCAR SUA CASA QUANDO |
| 153 | CS1 | | SABER NÃO ((produção associada a uma expressão facial de dúvida – “boca em arco”)) MINHA MÃE NÃO, DEPOIS AMANHÃ ++ |
| 154 | CO8 | | ((boquiaberta, com expressão de surpresa)) NADAR VAMOS ((movimento ascendente de cabeça , como quem faz uma pergunta)) QUARTA TERÇA |
| 155 | CS1 | | NÃO AMANHÃ |
| 156 | CO8 | | ((faz um meneio vertical de cabeça e volta a fazer a atividade)) |

Pouco a pouco, nossas observações nos permitem um maior acesso ao grau de conhecimento das crianças ouvintes sobre a língua de sinais, e nos revelam sobre a capacidade delas se comunicarem com as crianças surdas e os recursos não verbais por elas utilizados nesse tipo de interação. Algumas das crianças ouvintes dominam um repertório maior de sinais, chegando a construir enunciados mais complexos na língua, como verificamos neste episódio.

Observamos que o uso da língua de sinais foi predominante nesta interação, desde o momento em que CO8 (turno 150) deu início ao diálogo. Além disso, revela-se aqui a capacidade de CO8 de produzir enunciados mais longos e mais complexos em Libras, traduzido como: “Quando vamos brincar em sua casa?” (turno 152), ou, ainda: “Vamos nadar na quarta ou na terça?” (turno 154) Em relação a isto, lembramos que CO8, assim como as outras crianças ouvintes, não foi exposta a uma aprendizagem sistemática da língua brasileira de sinais. Ou

seja, toda a sua experiência com a língua é fruto de sua convivência com as crianças surdas e de sua motivação para buscar outras experiências com a língua, de forma autônoma. Podemos, ainda, dizer que esta interação evidencia a capacidade dessas crianças de adaptação às regras conversacionais em uma modalidade distinta daquela a que estão normalmente habituadas. Pois, como já testemunhamos, elas gerenciam as trocas comunicativas com bastante eficiência: sabem como abordar o outro, para dar início a um diálogo, tendo consciência de como devem fazê-lo. No caso dessas crianças, identificamos algumas formas de abordagem: o toque no ombro; o toque no braço; o toque na mão; o toque no objeto em poder do outro; ou o braço estirado com a mão em movimento. Dessa forma, elas consideram a distância proxêmica, a orientação do corpo e o olhar, na regulação das trocas conversacionais, conforme expõe Kerbrat-Orecchioni (2006).

Outro fato que observamos neste episódio é que não há sobreposição de falas. CO8 sempre espera CS1 terminar o seu turno, para poder se colocar no diálogo e vice-versa. Há um equilíbrio relativo na duração dos turnos e na sucessão dos falantes, obedecendo ao princípio de alternância ideal, mencionado pela autora acima citada.

Comparada a outras situações observadas, neste último episódio, o uso de sinais, por uma criança ouvinte, foi mais marcante, pois o uso de gestos limitou-se à produção de um meneio vertical de cabeça (gesto representativo), que indica um movimento de concordância, como quem diz: “Ah, ta bom!” (turno 156). Nos demais turnos, o uso da língua de sinais prevaleceu. Salientamos, ainda, o fato de que a maioria dos sinais utilizados por CO8, a saber: BRINCAR, CASA, SABER, MÃE, DEPOIS, AMANHÃ, NADAR, QUARTA e TERÇA não guardam semelhanças com gestos geralmente utilizados por ouvintes, com exceção dos sinais para CASA e NADAR que são iconicamente motivados.

No fragmento analisado a seguir, houve o predomínio da língua oral. Contudo, os movimentos gestuais completam o sentido do diálogo. Mais que isso, foi um movimento gestual que deu início a troca conversacional sobre a qual lançaremos nosso olhar a partir de agora.

Data: 18 de novembro de 2008

Descrição do contexto: Em grupo, seis alunos, quatro ouvintes e dois surdos, pesquisam e recortam figuras de alimentos considerados saudáveis para a vida do homem. Sentados ao redor da mesa, eles negociam o que pode e o que não pode entrar no cartaz. Focalizaremos a cena em que CS3 e CO3 estão folheando o livro à procura de figuras e juntas escolhem a figura de um peixe.

Participantes: CO2 (8;5); CO3 (8;2); CO4 (8;11) CS2 (9;0); CS3 (11;5)

Sessão 6 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|---------------|-----------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 161 | CS3 | Aaahhhhh | ((sentada na ponta da mesa, do lado oposto a CO2, com a tesoura na mão direita, estira o braço em direção a ela (ao mesmo tempo em que balbucia) e aponta para um desenho no livro, seguido de um movimento gestual de pergunta – giro de mão, voltando a palma para cima)) |
| 162 | CO3 | ta certu essi oh Nathalia” | ((pergunta antes mesmo de CO2 responder a CS3)) |
| 163 | CO2 | u quê” | ((pergunta, olhando para o desenho que CS3 está apontando)) |
| 164 | CO3 | Peixi” | |
| 165 | CO4 | peixi podi | ((atento aos movimentos de CS3 e de CO3)) |
| 166 | CO2 | é né cumida” | |
| 167 | CO2 e CO4 | Ãããhhhh (Nathalia) | ((ao ver que se tratava de um peixe inteiro, faz um gesto representativo de negação em direção a CS3 feito simultaneamente por CO4 e CO2)) |
| 168 | CO4 | essi daí num podi não’ | |
| 169 | CO3 | não. podi sim’ | |
| 170 | CO4 | essi daí não podi | |
| 171 | CO2 | Não mas u peixi (...) | ((incompreensível)) |
| 172 | CS2 | | ((levanta-se e, voltada em direção à CS3, faz um gesto de negação)) |
| 173 | CS3 | | ((faz um meneio ascendente de cabeça)) COMER CARNE FALAR COMER |
| 174 | CO2 | aahhh sim’ | ((atenta ao discurso de CS3, faz o gesto para “legal” duas vezes (entre um gesto e outro, realiza um movimento na mão, para chamar a |

| | | | |
|-----|-----|---------------------|---------------------------|
| | | | atenção de CS3))) |
| 175 | CO3 | é a carni du peixi' | |

(...)

Este episódio evidencia a habilidade dessas crianças de se ajustarem às situações linguísticas as quais estão expostas, de modo natural e harmonioso. Vê-se, por exemplo, que CS3 (turno 161), apesar de estar ao lado de uma criança na mesma condição de surdez que ela (CS1), busca aprovação para a escolha do seu desenho (que, por sinal, teve a participação de CO3, aluna ouvinte), através de CO2, que está do lado oposto da mesa, mais distante dela do que qualquer outra criança. A própria CO3 também não parece estar segura da escolha, tanto que pergunta a CO2 se aquele desenho está certo (turno 162). A partir do turno 165, vê-se o desenrolar de uma negociação, majoritariamente na modalidade oral. Contudo, destacamos aqui a argumentação de CS3 em Libras, motivada pelos gestos de reprovação dos colegas, CO2, CO4, e CS2 que, por último, através de um gesto representativo (movimento de negação), também discorda de que o desenho possa ser incluído no cartaz que o grupo está montando. Ao que nos parece, CO2 (turno 174) e CO3 (turno 175), atentas ao diálogo, não somente compreenderam o discurso de CS3 em Libras (turno 173), mas também foram convencidas pela sua argumentação, pois, ao final, responderam positivamente. CO2, oralmente: “ah, sim” e gestualmente, novamente através de um gesto representativo (mão fechada, polegar estirado verticalmente, movimentando-se da direita para a esquerda), enquanto que CO3 respondeu apenas oralmente: “é a carne do peixe”. Ora, o desenho que provocou a dúvida em CO3 e CS3 foi a figura de um peixe. Quando CS3 defendeu a escolha da figura, ela utilizou o argumento de que ali estava representado não o peixe em si, mas a sua carne, que se pode comer. A fala de CO3, portanto, demonstra a compreensão do sentido do discurso, em Libras, de CS3 (turno 173).

Salientamos, ainda, a alternância do código verbal para o gestual realizada por CO2, que se dirige à CO3 verbalmente: “O quê?” (turno 163) e “É não é comida?” (turno 166), mas quando fala com CS3, o faz através de dois gestos representativos: de negação e de “legal” (turnos 167; 174).

Mais uma vez, nos chama atenção a habilidade dessas crianças para se adaptarem socialmente para a troca comunicativa. Apesar do conhecimento

limitado das crianças ouvintes em relação à língua brasileira de sinais, em termos de seu léxico e estrutura, sua disposição para a comunicação, provoca nelas uma manifestação corporal ativa que lhes possibilita sua participação em atos comunicativos com as crianças surdas, que são inerentes ao dia a dia escolar.

No intuito de reunir todas as ocorrências gestuais e linguísticas presentes nas interações observadas, apresentamos abaixo seis quadros-resumo que exibem, separadamente, **os movimentos gestuais** (modos de encadeamento gestual), ou seja, os recursos não-orais que possibilitaram a efetivação de muitos atos discursivos, como afirmar, negar, perguntar, responder, pedir, persuadir, concordar e convidar, dentre outros; **a tacêsica**, ou o toque usado como recurso para estabelecer uma troca comunicativa; **os gestos dêiticos**; **os gestos representativos**; **os gestos demonstrativos**; e **os sinais** utilizados pelas crianças ouvintes, nas interações com as crianças surdas.

Em primeiro lugar, apresentamos alguns exemplos de movimentos gestuais que captamos nas filmagens:

| Turno | Descrição do gesto | Movimento gestual |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 003 | Gesto demonstrativo (simula o ato de fazer a ponta do lápis), ao mesmo tempo em que faz um leve movimento ascendente de cabeça | Pergunta (você tem apontador?) |
| 069 | Meneio horizontal de cabeça | Negação (nega que comprou o instrumento de sopro) |
| 073 | Meneio vertical de cabeça | Afirmação (afirma que comprou um brinco) |
| 096 | Com o dedo indicador direito aponta primeiro para o seu próprio olho e depois para o trabalho da colega | Pedido (para ver o trabalho da colega) |
| 100 | Toca na colega, aponta para o seu próprio trabalho e, em seguida, faz o gesto para 'positivo' | Pergunta (o que você acha do meu trabalho?) |
| 101 | Gesto para 'positivo' | Resposta (seu trabalho está bom) |
| 117 | Gesto demonstrativo (com os dois dedos na folha de tarefa, mostra para a colega como o traçado deve ser feito) | Persuasão (você deve fazer 'desse jeito') |
| 118 | Após meneio vertical de cabeça, apaga o desenho e começa a refazê-lo | Concordância (aceita a sugestão da colega) |
| 131 | Gesto demonstrativo (simula o ato de | Convite (para brincar de |

| | | |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| | brincar de adoleta) | “adoleta”) |
| 136 | Gesto demonstrativo (desenha um ‘X’ no ar, depois um ‘zero’, seguido do gesto para ‘positivo’) | Convite (para brincar de “jogo da velha”) |
| 139 | Gesto demonstrativo (com a mão esquerda, tapa os olhos. Com a direita, aponta para as colegas) | Convite (talvez para brincar de “cabra cega”) |

Quadro-resumo 1 – Movimentos gestuais observados no *corpus*.

Pelos exemplos acima citados, percebe-se que um movimento gestual pode, frequentemente, constituir-se a partir da soma de dois gestos, como no caso do turno 003, no qual um gesto demonstrativo aliado a um meneio ascendente de cabeça produz um movimento de pergunta. Ressaltamos que esse meneio ascendente de cabeça é geralmente associado a expressões faciais e a movimentos das mãos, e que são produzidos de forma semelhante tanto pelas crianças ouvintes quanto pelas surdas.

Em segundo lugar, destacamos as diversas formas de abordagem do outro, através do **toque**, do contato corporal, com intuito de iniciar uma troca comunicativa:

| Turno | Descrição do gesto | intencionalidade |
|-------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 003 | Um toque no ombro com a ponta do indicador | Chamar atenção para si, com a finalidade de iniciar uma troca comunicativa |
| 005 | Três toques no ombro com a ponta do indicador | |
| 026 | Um toque na mão do interlocutor | |
| 037 | Um toque no braço | |
| 037 | Puxar pelo braço | |
| 037 | Mão aberta em movimento em frente ao interlocutor pretendido | |
| 050 | Três toques na mão | |
| 062 | Três toques no ombro com a ponta do lápis | |

Quadro-resumo 2 – A táctica, ou o uso do toque, no estabelecimento das trocas comunicativas, observados no *corpus*.

Em terceiro lugar, distinguimos os **gestos dêiticos** encontrados no *corpus*:

| Turno | Descrição do gesto | Intencionalidade |
|-------|--------------------------------------------------------|------------------------------|
| 008 | Levanta o trabalho e o vira em direção ao interlocutor | Mostrar para obter aprovação |
| 015 | Braço direito levantado, mão fechada, | Referência à local e/ou |

| | | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| | indicador estirado apontando para o exterior da sala | evento ausente (neste caso, a Aldeia Xucuru-Kariri ou a visita a tal aldeia) |
| 026 | Aponta para o interlocutor enquanto fala | Referência a segunda pessoa do discurso: "você" |
| 028 | Aponta para si mesma com o dedo indicador | Referência à primeira pessoa do discurso: "eu". |
| 071 | Aponta para um objeto | Referência ao objeto, neste caso, a mochila |
| 075 | Aponta para as pontas de lápis no chão | Delatar uma ação incorreta praticada pela colega |
| 084 | Aponta para o próprio olho e depois para o desenho da colega | Pedido (deseja olhar o desenho da colega) |
| 085 | Levanta sua folha, virando-a em direção à colega | Atender ao pedido da colega de mostrá-la o seu desenho |
| 093 | Aponta para o lápis de cor pela abertura da caixa | Indicar a localização do objeto que deseja tomar emprestado |
| 099 | Aponta para o trabalho da colega | Fazer um elogio |
| 100 | Aponta para o seu próprio trabalho, seguido do gesto para 'positivo' | Pedido de aprovação |
| 123 | Aponta para o lápis verde na mão da colega, seguido do sinal para 'IGUAL' | Quer um lápis verde |
| 181 | Aponta para o canto superior esquerdo da folha de tarefa, após levantá-la e virá-la em direção à colega, seguido de um gesto que sugere uma pergunta, neste caso, 'QUAL?' | Quer saber a data para anotá-la na folha de tarefa |
| 194 | Braço direito estendido, mão aberta em direção à colega, ao mesmo tempo em que faz um movimento ascendente de cabeça. | Pedir emprestado a caneta da colega |

Quadro-resumo 3 – A utilização de gestos dêiticos observados no *corpus*.

Em quarto lugar, listamos alguns exemplos de **gestos representativos** identificados no *corpus*. Tais gestos, como já dissemos, são de amplo reconhecimento social e também foram essenciais para a continuidade dialógica e para a construção do sentido das interações entre as crianças ouvintes e as surdas.

| Turno | Descrição do gesto | Intencionalidade |
|-------|----------------------------------------|----------------------|
| 015 | Mão fechada, polegar estirado apontado | Expressar aprovação, |

| | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| | para frente | concordância, elogio |
| 017 | Meneio vertical de cabeça | Afirmar, concordar |
| 069 | Meneio horizontal de cabeça | Negar, discordar |
| 140 | Mão fechada, indicador estirado, movimentando-se para a direita e para a esquerda | Discordar |
| 160 | Braço estirado, mão espalmada na vertical | Pedir para que o interlocutor espere |
| 199 | Punho fechado, batendo repetidamente na testa | Expressar estupidez por ação praticada. Neste caso, ter deixado o apontador em casa. |
| 222 | Mão fechada, indicador estirado na vertical encostado no meio da boca e do nariz | Pedir silêncio |

Quadro-resumo 4 – A utilização de gestos representativos observados no *corpus*.

Em seguida, apresentamos os **gestos demonstrativos** realizados pelas crianças para representar ações, mas também para cumprir outras tarefas de linguagem, como: pedir (turnos 003 e 005); evocar um instrumento (turno 066); fazer uma denúncia (turno 079); convidar (turnos 136;138;139), entre outras. Vejamos:

| Turno | Descrição do gesto | Intencionalidade |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| 003/005 | Simula o ato de fazer a ponta do lápis | Pedir um apontador emprestado |
| 066 | Simula o uso de um instrumento de sopro indígena | Evocar o instrumento para saber se a colega o havia comprado |
| 079 | Simula o ato de fazer a ponta do lápis | Delatar uma ação incorreta praticada pela colega |
| 109 | Com um dedo sobre a folha de papel, simula o traçado a ser feito | Mostrar a colega a forma correta de realizar a atividade |
| 117 | Com dois dedos sobre a folha de papel, simula o traçado a ser feito | Mostrar a colega a forma correta de realizar a atividade |
| 131/132 | Simula brincar de adoleta | Convidar a colega para brincar de adoleta |
| 136 | Desenha um 'X' no ar, seguido de um '0' e depois do gesto para 'positivo' | Convidar a colega para brincar de "jogo da velha" |
| 138 | Com o indicador, simula desenhar o 'X' e o '0' sobre a carteira, seguido do gesto para 'positivo' | Convidar a colega para brincar de "jogo da velha" |

| | | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 139 | Com a mão esquerda, tapa os olhos. Com a direita aponta para as colegas | Sugerir uma brincadeira talvez de adivinhação, do tipo “cabra-cega” |
|-----|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|

Quadro-resumo 5 – A utilização de gestos demonstrativos observados no *corpus*.

Por fim, o sexto quadro-resumo fornece a relação de alguns sinais e/ou enunciados em Libras utilizados pelas crianças ouvintes, nos permitindo visualizar melhor o seu nível de aquisição dessa língua.

| Turno | Criança Ouvinte | Sinal |
|--------------|------------------------|----------------------------|
| 015 | CO3 | EU DINHEIRO-TER |
| 017 | CO8 | BONITO |
| 027 | CO3 | ÍNDIO |
| 033 | CO3 | NOVE HORAS |
| 050 | CO3 | DINHEIRO QUANTO DINHEIRO |
| 052 | CO6 | DEZ |
| 057 | CO3 | VINTE |
| 089 | CO3 | AMARELO |
| 098 | CO8 | BONITO |
| 110 | CO3 | NÃO |
| 152 | CO8 | BRINCAR SUA CASA QUANDO |
| 154 | CO8 | NADAR VAMOS / QUARTA TERÇA |
| 179 | CO4 | FEIO |
| 183 | CO3 | QUAL |
| 186 | CO1 | IGUAL |
| 188 | CO1 | VOCÊ DESENHAR DIFERENTE |
| 198 | CO1 | APONTADOR |
| 202 | CO1 | ELA BONITO DIZER |
| 208 | CO1 | NOVE VOCÊ |
| 212 | CO1 | NOVENTA NOVE |
| 217 | CO1 | ACABAR |

Quadro-resumo 6 – A utilização de enunciados em Libras observados no *corpus*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o seu nascimento, a criança é imersa em um universo social, onde toda ação humana é mediada pela linguagem. Através de suas interações, ou multi-interações com o mundo e com os seus pares, a criança apropria-se, gradativamente, de traços linguísticos e culturais da comunidade a qual pertence e, assim, vai se constituindo enquanto sujeito de linguagem. Nesta perspectiva, a melhor forma de compreender o processo de desenvolvimento da linguagem é observando o seu *locus* de produção, e o seu momento de ocorrência, ou seja, observando o sujeito em interação.

Nesta pesquisa, optamos pela integração ao grupo pesquisado, o que nos possibilitou uma compreensão mais ampla sobre esse contexto bilíngue, onde crianças ouvintes e surdas parecem não esgotar seus recursos comunicativos, num esforço constante de interação.

O aprofundamento teórico relativo ao gesto no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e gestual, reforçou nossa convicção de que gesto e fala formam um sistema integrado, e que há um *continuum* do gesto ao sinal, no desenvolvimento das línguas de sinais. Primeiro, porque gesto e fala são co-expressivos do conteúdo semântico e pragmático de um enunciado, e ocorrem, geralmente, em sincronia. Segundo, porque durante o processo de aquisição das formas convencionais de uma língua de sinais, a criança se utiliza, ativamente, de gestos que, por sua vez, se enquadram na mesma modalidade dos sinais, tornando impossível a análise do desenvolvimento de uma língua sinalizada, sem considerar o *continuum* gesto-sinal.

De fato, na análise dos movimentos corporais produzidos pelas crianças ouvintes, muitas vezes sentimos dificuldade em determinar o que era gesto e o que era sinal, principalmente quando as formas gestuais produzidas coincidiam com aquelas dos sinais da Libras, ou quando faziam parte de um enunciado gestual mais complexo.

Outra dificuldade que encontramos foi quando nos deparamos com diferentes terminologias que tentam descrever e explicar os tipos, formas e funções assumidas pelos gestos. Muitas vezes, essas terminologias são utilizadas

para se referirem ao mesmo fenômeno. Ou seja, atribuem-se rótulos diferentes para se falar do mesmo objeto. Tivemos, pois, que fazer uma opção metodológica, elegendo três tipos de gestos que pudessem dar conta dos nossos dados de pesquisa, neste caso os gestos dêiticos, representativos e demonstrativos.

Desde a primeira revisão das filmagens, evidenciou-se a abertura, a disposição das crianças ouvintes para explorarem o corpo de todas as maneiras possíveis, se empenhando para a efetivação da comunicação com as crianças surdas. Fomos surpreendidas ao observar a capacidade para o diálogo nessas crianças, ao testemunharmos o corpo como “veículo” de diferentes formas de expressão: corporal, gestual e facial, cuja combinação possibilita a interação entre elas.

A nossa primeira hipótese foi a de que, na interação com crianças surdas, as crianças ouvintes produzem enunciados gestuais que lhes permitem, além de afirmar e negar, pedir, perguntar, descrever, narrar, explicar etc., e desenvolvem seus discursos gestuais através de retomadas, repetições e irrupções. Ao lançarmos um olhar sobre a manifestação dos modos de encadeamento dos enunciados, produzidos pelas crianças ouvintes em interação com as crianças surdas, constatamos que a continuidade temática nas trocas comunicativas foi garantida através de retomadas e/ou repetições de gestos isolados ou de enunciados gestuais, bem como através de deslocamentos e irrupções.

Deparamo-nos com movimentos gestuais que possibilitaram a efetivação de muitos atos discursivos, como afirmar, negar, perguntar, responder, pedir, persuadir, concordar, discordar, argumentar, convencer e convidar, confirmando nossa primeira hipótese. Salientamos que o sentido atribuído aos movimentos gestuais dessas crianças foi relacionado ao seu contexto de ocorrência. Em outros termos, a significação desses enunciados somente foi possível porque o horizonte discursivo ou “horizonte de sentido” foi partilhado pelos interactantes.

Enfocando as crianças ouvintes, verificamos que, de um modo geral, a negociação e conseqüente construção do sentido das trocas estabelecidas com as crianças surdas foram possibilitadas pela recorrência a **gestos dêiticos**, como apontar, mostrar e pedir; **gestos representativos**, tais como: de afirmação, de negação, de “legal” ou “positivo”, de pedido de silêncio, de “espere”; e **gestos**

demonstrativos, do tipo: simular o ato de fazer a ponta do lápis, simular o uso de um instrumento de sopro indígena, simular o ato de fazer a ponta do lápis, simular jogar o “jogo da velha”, simular brincar de adoleta, simular uma brincadeira de adivinhação. Vale observar que os **gestos dêiticos** foram os mais recorrentes. Em todos os casos, as significações foram compartilhadas, porque a criança surda, por ter desenvolvido um sistema de comunicação gestual para comunicar-se com sua família ouvinte, também incorporou vários gestos pertencentes ao repertório gestual dos ouvintes.

Também foram evidenciados graus variados de conhecimento da **Libras** pelas crianças ouvintes, e a utilização e/ou reconhecimento de vários sinais do léxico desta língua, como, por exemplo: NOME, FEIO, NÃO, QUAL, DEZ, VINTE, CORES, DESENHAR, DIFERENTE, BRINCAR, DINHEIRO, ÍNDIO, BONITO, AMARELO, NADAR, ACABAR, IGUAL, dentre outros.

Nossos dados revelam que o trabalho linguageiro que dá vida a essas interações assume formas distintas que, por vezes, nos surpreenderam, não somente pelo extenso repertório de gestos, mas principalmente pela capacidade dessas crianças de combiná-los de diversas formas, multiplicando suas possibilidades de fazer sentido, de dizer através do corpo, o que comumente diriam utilizando a voz.

Observamos que nas interações com as crianças surdas, as crianças ouvintes se utilizam de recursos **cinésicos** (orientação do corpo e do olhar) e **proxêmicos** (distância pessoal) que lhes permitem identificar claramente o interlocutor pretendido, ou seja, elas chegam perto, se aproximam, de forma a assegurar a visão mais nítida do que elas pretendem falar. Uma vez estabelecido o contato visual, elas recorrem a **tacêsica**, quer dizer, o toque, utilizado como forma de captar e garantir a atenção partilhada e a inserção da criança em um circuito interlocutivo. Observamos que o toque desempenhou um papel de destaque nessas trocas e assumiu diferentes formas: toque no braço, toque no ombro, puxar pelo braço, toque repetido, toque discreto etc. considerando a maior ou menor disponibilidade do interlocutor pretendido, para o engajamento na troca. Assim, se o interlocutor pretendido estava disponível, um toque no braço era suficiente para chamar a sua atenção. Porém, se ele estivesse engajado em outra

troca comunicativa, dois ou três toques no braço ou no ombro, provavelmente era uma estratégia mais eficaz para captar a sua atenção.

Em outras palavras, alguns gestos como a direção do olhar, a distância proxêmica e o toque se revelaram como formas recorrentes para se captar a atenção dos interlocutores. As expressões faciais também se apresentaram como um valioso veículo de informações, sobretudo em relação às reações dos interactantes às intervenções uns dos outros. Contudo, nas crianças surdas, as expressões faciais são visivelmente mais intensas, porque na Libras, elas funcionam como marcadores sintáticos e entoacionais.

A observação dessas crianças em interação também evidenciou que os movimentos gestuais por elas realizados, assim como nas trocas comunicativas orais, obedecem a regras de procedimento, pois, de um modo geral, percebemos um equilíbrio relativo na duração dos turnos e na sucessão dos falantes, obedecendo ao princípio de alternância de turnos ideal. Outrossim, neste tipo de interação, os sinais de fim de turno são de natureza mímico-gestual, ou seja: parada da gesticulação em curso e relaxamento geral da tensão muscular.

Ao defendermos a tese de que crianças têm a capacidade de se adaptarem linguisticamente aos seus interlocutores, levantamos a hipótese de que as crianças ouvintes, participantes da pesquisa, estão desenvolvendo uma habilidade comunicativa em uma segunda língua – a língua de sinais – ao ponto de serem capazes de alternar entre o código verbal e o gestual.

A experiência de observação dessas crianças nos possibilitou confirmar nossa tese de que diante da demanda de comunicação em uma modalidade distinta daquela que normalmente utilizam, ou seja, a modalidade oral, **as crianças ouvintes são capazes de adaptar suas falas as das crianças surdas, interagindo com elas unicamente na modalidade gestual, priorizam a utilização da visão em detrimento da audição, desse modo, levando em consideração a surdez das colegas, e também conseguem alternar entre os dois códigos, oral e gestual, de acordo com o seu interlocutor.**

Concluimos, assim, que as crianças ouvintes são, de muitas formas, afetadas pela exposição à língua brasileira de sinais, que tem despertado nelas uma disposição, uma motivação espontânea para aprenderem a língua e se comunicarem com as colegas surdas. Pois, mesmo com um conhecimento

limitado sobre a língua de sinais, elas se aventuram em trocas dialógicas com essas crianças, de tal forma que, por vezes, flagramos crianças ouvintes falando umas com as outras através de gestos, o que nos sugere que elas tendem a privilegiar a modalidade gestual, quando estão no mesmo grupo que as crianças surdas.

Não nos resta dúvida: crianças ouvintes e crianças surdas em um contexto escolar bilíngue, pelo menos na faixa etária pesquisada, estão abertas a novas experiências linguístico-comunicativas. E mais, quando a L2 se realiza na modalidade espaço-viso-manual, os gestos, culturalmente aprendidos exercem um papel crucial nas interações, pois servem de apoio a movimentos gestuais mais complexos.

Finalmente, nossa pesquisa pode servir para realçar fatos de linguagem que podem estar sendo vivenciados em muitas escolas brasileiras, como consequência da atual política de inclusão/integração do aluno surdo no ensino regular, e pode incitar investigações futuras mais aprofundadas. Ora, o novo paradigma da educação atribui à escola a função primordial de formar novos valores, como aprender a conviver com o diferente e respeitar as diferenças. Convivência implica troca, interação, comunicação com o outro, o que naturalmente ocorre através de linguagem(ens). Assim sendo, acreditamos que investir no ensino de Libras, para ouvintes, na escola regular (obviamente, para aqueles que estiverem dispostos a isto), pode contribuir não somente para o desenvolvimento da cognição espacial das crianças ouvintes, mas também para o seu desenvolvimento linguístico e humanístico. Afinal, podemos afirmar que as crianças que observamos demonstram interesse e uma sensibilidade espontânea em relação à cultura e aos modos de comunicação dos surdos.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, D; STOKOE, W.; WILCOX, W. E. **Gesture and the nature of Language**. Cambridge University Press, 1995.

ACREDOLO, L. P. & GOODWYN, S. W. Sign language among hearing infants: the spontaneous development of symbolic gestures. In: VOLTERRA, V. & ERTING, Carol J. (Editors). **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.

ALBANO, Eleonora C. **Da fala à linguagem**: tocando de ouvido. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1990.

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed. São Paulo: Ucitec, 2004 [1929].

_____. O enunciado, unidade da comunicação verbal. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BALIEIRO JR., Ari Pedro. Psicolinguística. In: MUSSALIN, F. ; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras, v2. São Paulo: Cortez, p. 171-201, 2001.

BATES, E. et al. **The emergence of symbols**: cognition and communication in infancy. New York: Academic, 1979.

BEHARES, L. E. Aquisição inicial del language poe el niño sordo: problemas metodológicos e aportes psicolinguísticos. **Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL**, v. 2, p. 513-535, 1993.

BIRDWHISTELL, Ray L. **Kinesics and context**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970.

_____. **Introduction to Kinesics**. Louisville, Ky: University of Louisville. 1975.

BONVILLIAN, J. D.; ORLANSKY, M. D.; FOLVEN, R. J. Early sign language acquisition: implications for theories of language acquisition. In: VOLTERRA, V. & ERTING, Carol J. (Editors). **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de educação e cultura: SEC/João Pessoa-PB, p.7-43, 1996.

_____. **Lei Nº 10.436/02**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ secretaria de educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação. **Educação Especial: deficiência auditiva.** Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. - Brasília: SEESP, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** [4. Ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araújo Lima. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRITO, L. F. **Por uma gramática da língua de sinais** – Tempo Brasileiro – Departamento de Lingüística e Filosofia – UFRJ – Rio de Janeiro, 1995.

BRUNER, J. S. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**, 3, p. 255-287, 1975.

_____. Learning how to do things with words. In: BRUNER, J. & GARTON, A. (Eds.). **Human growth and development.** Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUTCHER, Cynthia & GOLDIN-MEADOW, Susan. Gesture and the transitions from one-to-two-word speech: when hand and mouth come together. In: MCNEILL, D. (Ed.). **Language and gesture.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CARPICI, O et al. Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford University Press, 3:2, p. 135-142, 1998.

CARPICI, O.; MONTANARI, S.; VOLTERRA, V. Gestures, signs and words in early language development. In: IVERSON, J. M. & GOLDIN-MEADOW, S. (Eds.). **The nature and functions of gesture in children's communication.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p. 45-60, 1998.

CASELLI, M. C. Communication to language: deaf children's and hearing children's development compared. **Sign Language Studies**, 39, p. 113-143, 1983.

_____. Communicative gestures and first words. In: VOLTERRA, V. & ERTING, Carol J. (Editors). **From gesture to language in hearing and deaf children.** Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.

CASELLI, M. C; VOLTERRA, Virginia. From communication to language in hearing and deaf children. In: VOLTERRA, V. & ERTING, Carol J. (Editors). **From**

gesture to language in hearing and deaf children. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.

CAVALCANTE, Mariane C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança.** 1994. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures.** The Hague, Mouton, 1957.

_____. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge: MIT Press, 1965.

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

COUTINHO, Denise. **LIBRAS** – língua brasileira de sinais e língua portuguesa (semelhanças e diferenças). João Pessoa: Arpoador, 3ª Edição, 2000a.

COUTINHO, Denise. **LIBRAS** – língua brasileira de sinais e língua portuguesa (semelhanças e diferenças) – Volume II. João Pessoa: Arpoador, 2000b.

COUTO-LENZI, A. O método “Perdoncini”. In: STROBEL, K. L. & DIAS, S. M. S. **Surdez:** abordagem geral. FENEIS, 1995.

DE LEMOS, Cláudia T. G. Interactional processes and the child’s construction of language. In: DEUTSCH, W. (Ed.). **The child’s construction of language.** London: Academic, 1981.

DE LEMOS, Cláudia T. G. Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, v.1, n.1, p. 103-120, 1992.

DI PIETRO, R. Code-switching as a verbal strategy among bilinguals. In: **Current themes in linguistics:** bilingualism, experimental linguistics and language typologies. Washington: Hemisphere Publishing, 1977.

DITTMANN, A. T. & LLEWELYN, L. G. (1969). Body movement and speech rhythm in social conversation. **Journal of Personality and Social Psychology** , 23, p. 283-292.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica** – apostila – UFSCAR, SP, 1995

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAÚJO, Joelma Remígio de. **A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817>. Acesso em: abr. 2009.

EKMAN, P. & FRIESEN, W. V. Hand movements. **Journal of Communication**, 22, p. 353-374, 1972.

FARIA, E. M. B. de. **Interação e argumentação oral infantil: o inesperado e o surpreendente dos movimentos discursivos**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

FARNELL, Brenda. Birdwhistell, Hall, Lomax and the “origins” of visual anthropology: a commentary. **Journal for the Anthropological Study of Human Movement**, Spring, 2004.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da libras. In: BRASIL, **Secretaria de Educação Especial. Língua Brasileira de Sinais**. BRITO, Lucinda F. et. al. (Orgs.) Brasília: SEESP, Vol. III nº 4, 1998.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Eulália; RIOS, Kátia Regina. Educação com bilinguismo para crianças surdas. **Intercâmbio**, vol.7, p. 13-21, 1998.

FERNANDES, Sueli. Bons sinais: nova lei torna a Libras – língua dos surdos brasileiros – disciplina obrigatória nos cursos de magistério. In: **Discutindo língua portuguesa**. p. 22-25, Ano 1, nº 4.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FLAVELL, J. H. et al. A linguagem. In: **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

FRANÇOIS, Frédéric. **Conduites linguistiques chez l'enfant jeune enfant**. Presses Universitaires de France, 1984

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

_____. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a linguagem. In: DEL RE, Alessandra. **Aquisição de linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

FUSELLIER-SOUZA, I. **Sémiogenèse des Langues des Signes**: Étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens. Université Paris 8, 2004.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLDIN-MEADOW, Susan. The role of gesture in communication and thinking. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 3, n. 11, p. 419-429, nov. 1999.

_____. **Hearing gesture**: how our hands help us think. Belknap Press of Harvard University Press, 2003.

GOLDIN-MEADOW, Susan; FELDMAN, H. The development of language-like communication without a language model. **Science**. Washington, DC. 197, p. 401-403, jul. 1977.

GOLDIN-MEADOW, S.; MORFORD, M. Gesture in early child language. In: VOLTERRA, V. & ERTING, Carol J. (Editors). **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.

GOLDIN-MEADOW, Susan; MYLANDER, Carolyn. Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures. **Nature**, Macmillan Publishers Ltd., v. 391, p. 279-281, jan. 1998.

GREIMAS, A. G.; KRISTEVA, J.; BREMOND, C. L. **Práticas e linguagens gestuais**. Trad. Manuela. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

GRIFFITH, P. L. Emergence of mode-finding and mode-switching in a hearing child of deaf parents. In: VOLTERRA, V. & ERTING, Carol J. (Editors). **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.

GROSJEAN, F. **Life with two Languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GUIRAUD, Pierre. **A linguagem do corpo**. São Paulo: Editora Ática, 2001.
HALL, Edward T. **The hidden dimension**. Garden City, New York: Anchor Books – Doubleday & Company, INC., 1969.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge University Press, 1989.

HEYE & SAVEDRA, M. Dimensões de bilingüismo e bilinguagem na aquisição formal da L2. **Revista Palavra**, vol. 3, p. 78-84, 1995.

HOITING, Nini; SLOBIN, Dan I. From gestures to signs in the acquisition of sign language. In: DUNCAN, S. D.; CASSELL, J.; LEVY, E. T. **Gesture and the dynamic dimension of language: essays in honor of David McNeill**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. p. 51-65.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 6.0**. 4. ed. Coordenação e edição de Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos, rev. cf. Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 7 de maio de 2008. Positivo Informática Ltda., 2009.

IVERSON, Jana M. & GOLDIN-MEADOW, Susan (Editors). **The nature and functions of gesture in children's communication**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Number 79, Spring, 1998.

JOHNSON, R. E.; LIDDELL, S. K.; ERTING, C.. Develando los programas: principios para un mayor logro en la educación del sordo. El aula del sordo. Pietrosevoli, L. (compilador y traductor). Textos de La Universidad de Los Andes. Colección: **Ciências Humanísticas**. Série: Linguística, p. 09-58, 1989.

KENDON, A. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. In: KEY, M. (Ed.). **The relationship of verbal and non-verbal communication**. The Hague: Mouton, 1980.

_____. Do gestures communicate? a review. **Research on Language and Social Interaction**, 27, p. 175-200, 1994..

_____. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL, D. (Ed.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 47-63, 2000.

_____. **Gesture**: visible action as utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin, 1990. 2v. V.1.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRAUSS, Robert M.; CHEN, Yihsiu; GOTTESMAN, Rebecca F. Lexical gestures and lexical access: a process model. Jul. 2001. p. 261-283. A pre-editing version of a chapter that appeared In: MCNEILL, D. (Ed.), **Language and gesture**. New York: Cambridge University Press, 2000.

LENZI, Alpia F. C. O método Perdoncini. In: STROBEL, K. L.; DIAS, S. M. S. (Org). **Surdez**: abordagem geral. Curitiba: FENEIS, 1995.

LIDDELL, S. **Grammar, gesture, and meaning in American sign language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LIER-DE-VITTO, M. F. **Os Monólogos da Criança**: "Delírios da Língua". 1994. Tese (Doutorado) - IEL, Universidade Estadual de Campinas. 1994.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. New York: Oxford University Press, 1997.

LOCK, A. J. **Action, gesture and symbols**. New York: Academic, 1978.

LOCK, A. J. **The guided reinvention of language**. London: Academic, 1980.

LYONS, John. **Linguagem e lingüística**: uma introdução. Tradução de Marilda Winkler Averburg. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos S.A., 1987.

_____. **Language, Meaning and Context**. Grã-Bretanha: Fontana Paperback, 1995.

MACKEY, W. The Description of Bilingualism. In: WEI, Li. **The Bilingualism Reader**. London ; New York : Routledge, 2000.

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

MARCUSCHI, L. A . **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MCNEILL, D. **Hand and mind**: what gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____ (Ed.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 <www.revel.inf.br>. Acesso em 20 de fevereiro de 2009.

MILROY, L.; MUYSKEN, P. Introduction: code-switching and bilingualism research. In MILROY, L. & MUYSKEN, P. (Eds.). **One speaker, two languages**: cross-disciplinary perspectives on code-switching. New York: Cambridge University Press, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Decreto nº 5.626 de 22/12/2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

MONDADA, L. Pour une linguistique interactionnelle. **Marges linguistiques** – nº 1, mai/2001. Université de Bâle, Suisse. <http://www.marges-linguistiques.com> – M.L.M.S. éditeur – 13250 Saint-Chamas

MORATO, E. M^a. *O interacionismo no campo lingüístico*. In: MUSSALIN, F. ; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

MORFORD, J. P; KEGL, J. A. Gestural Precursors to linguistic constructs: how input shapes the form of language. In: MCNEILL, D. **Language and Gesture**. Chicago: Cambridge University Press, 2000.

MORI, Cristiane C. **O desenvolvimento gestual de uma criança ouvinte e outra deficiente auditiva**: um estudo contrastivo. 1994. 104f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

MOURA, M. C. **A língua de sinais na educação da criança surda**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Revinter e FAPESP, 2000.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió-AL: EDUFAL, 2001.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

PASTOR, Wilma de Andrade Sousa. **A construção da argumentação na língua brasileira de sinais**. 2009. 170f. Tese (Doutorado em Linguística) – PROLING, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009.

PEREIRA, Maria C. da Cunha; DE LEMOS, Cláudia. Gesture in hearing mother-deaf child interaction. In: VOLTERRA, V. & ERTING, Carol J. **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.

PIAGET, J. **Play, dreams and imitation in childhood**. New York: Norton, 1962.

_____. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PRINZ, P. M.; PRINZ, E. A. Simultaneous acquisition of ASL and spoken English in a hearing child of deaf mother and hearing father: phase 1 – early lexical development. **Sign Language Studies**, 25, p. 283-296, 1979.

PROCTER, Paul. (Editor-chefe). **Cambridge International Dictionary of English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: **Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos**. p. 70-87, 21 a 23 de julho de 1997a.

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

_____. **Inclusão de surdos:** pela peça que encaixa neste quebra-cabeça, 2007. Disponível em: www.ronice.cce.prof.ufsc.br – acesso em fev./2009.

_____. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, 2005.

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

QUADROS, Ronice Müller de. & PIZZIO, Aline Lemos. Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, SP, 2005.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo:** o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias. 1992. Dissertação de Mestrado. UFES, 1992.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Org.). **Sociolingüística interacional**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RIDEOUT, Philip M. (Editor-chefe). **Heinle’s Newbury House Dictionary of American English:** the core of English language learning. 4th ed. Boston: Heinle Publishing, 2004.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário Ruth Rocha / Hindenburg da Silva Pires**. São Paulo: Scipione, 2001.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. A questão da educação de surdos. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes** : uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1982.

SCARPA, E. M. Aquisição de linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à lingüística 2:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2003. P. 203-232.

SCHLESINGER, H. S.; MEADOW, K. P. **Sound and sign:** childhood deafness and mental health. Berkeley: University Press, 1972.

SILVA, Roberval Teixeira e DIAS, Maria Carmelita Pádua. **Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngüe para surdos**. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004, 146p.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: La Salle, 1999.

SKLIAR, C., MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. **Revista Infancia y Aprendizaje**. 69/70, p. 85-100, 1995.

SOUZA, Regina Maria de. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. In: **Caderno CEDES: Educação Especial** 8, vol. 19, n. 46, p. 57-67, 1998.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, nov. 2006. Disponível em <www.revistacontingentia.com>. Acesso em 21 de fevereiro de 2009.

STEINBERG, Martha. **Os Elementos Não-Verbais da Conversação**. São Paulo: Atual, 1988. 65p.

STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf. **Studies in linguistics**. Occasional Papers 8. University of Buffalo, Silver Spring, MD: Linstok, 1978.

VOLTERRA, Virginia and Erting, Carol J. (Editors). **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.

VOLTERRA, Virginia. Gestures, signs and words at two years: when does communications becomes language? **Sign Language Studies**, 33, p. 351-361, 1981.

_____. From single communicative signal to linguistic combinations in hearing and deaf children. In: MONTANGERO, J.; TRYPHON, A.; DIONNET S. (Eds.). **Symbolism and knowledge**. Geneva: Foundation Archives Jean Piaget, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores: Michael Cole... [et al]. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas, tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems**. New York: Humanities Press, 1953.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **Os gestos na interação de crianças ouvintes e surdas: as possibilidades de um contexto bilíngue** e está sendo desenvolvida por **Waléria de Melo Ferreira**, aluna do Curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Lingüística - PROLING da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

Os principais objetivos do estudo são: compreender como a criança ouvinte, num contexto escolar bilíngüe, em que a língua portuguesa oral e a língua de sinais coexistem, estabelece o diálogo com a criança surda, e identificar que estratégias não-verbais ela utiliza.

A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos na área de aquisição da língua de sinais por crianças ouvintes e ressaltar os ganhos advindos da aquisição de uma língua que se realiza numa modalidade distinta, ou seja, na modalidade gestual, como por exemplo, o desenvolvimento da cognição espacial. Outras vantagens incluem o desenvolvimento lingüístico e humanístico como aprender a conviver com o diferente e respeitar as diferenças

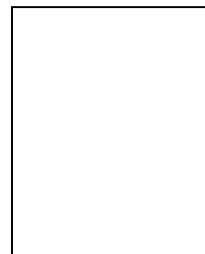
Solicitamos a sua colaboração para observar, filmar e entrevistar seu filho(a) , como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e linguística e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde dos sujeitos pesquisados .

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para que meu/minha filho(a) participe da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal



Espaço para impressão dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Waléria de Melo Ferreira

Endereço: Rua Santos Dumont, 482 – Baixão, Arapiraca/Alagoas

Telefones: (82) 3521-3751 / (82) 8853-3751

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

ANEXO A – Certidão de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 9ª Reunião Ordinária, realizada no dia 29-10-08, o projeto de pesquisa da Interessada Waléria de Melo Ferreira, intitulado: “OS GESTOS NA INTERAÇÃO DE CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS”. Protocolo nº. 0504.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.


Maria M. D. de Souza
Coordenadora - CEP-CCS-UFPB

ANEXO B - Transcrição dos recortes videogravados

Sessão 1 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|---------------|------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 001- | CO7 | Tem apontador” | ((Sai da sua cadeira e aproxima-se de CO4, para perguntar, segurando o lápis em uma mão)) |
| 002- | CO4 | Não | |
| 003- | CO7 | | ((Dirige-se a CS2; Toca no ombro dela com a ponta do indicador; Segurando o lápis em uma mão, simula o ato de fazer a ponta com a outra , ao mesmo tempo em que faz um leve movimento ascendente de cabeça)) |
| 004- | CS2 | | NÃO |
| 005- | CO7 | | ((Vai em direção a CS3; Com a ponta do indicador, toca 3 vezes em seu ombro ((CS3 está conversando com CS1)); Segurando o lápis em uma mão, simula o ato de fazer a ponta com a outra , ao mesmo tempo em que faz um leve movimento ascendente de cabeça)) |
| 006- | CS3 | | ((Olha para ele; Vira-se e procura o apontador na bolsa; Entrega o apontador para CO7)) |

Sessão 2 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|---------------|--------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 007- | CO3 | | ((se estica para pegar um lápis no estojo de CO5)) (...) |
| 008- | CS3 | | ((levanta o seu trabalho e o vira em direção à CS1, olhando para ela)) |
| 009- | CS1 | | ((olha para a figura e faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima, ao mesmo tempo em que sorri e faz um meneio vertical de cabeça)) |
| 010- | CS3 | | CORES QUALQUER UMA (volta a pintar)) |
| 011- | CO5 | | ((conversa com CS2 através de gestos e sinais)) (incompreensível) |
| 012- | CO6 e CO3 | | ((conversam entre si)) (incompreensível) |

| | | | |
|------|--------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 013- | CO3 | | ((toca no ombro de CS2, em seguida no de CS1)) |
| 014- | CS2 CS1 | e | ((param de pintar e se voltam para Vitória)) |
| 015- | CO3 | | ÍNDIO ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima. Em seguida levanta o braço com a mão direita fechada, indicador estirado, apontado para o exterior da sala)) |
| 016- | CS1 | | ((faz um meneio positivo de cabeça)) EU DINHEIRO-TER ((vira-se para a esquerda, apontando para a sua mochila)) |
| 017- | CO3 | | ((faz um meneio positivo de cabeça)) EU DINHEIRO-TER ((olha para CS2)) |
| 018- | CS1 | | ((faz um meneio positivo de cabeça)) EU DINHEIRO-TER ((Percebe que CO3 está olhando para CS2. Troca o lápis da mão direita para a esquerda e toca-lhe no ombro com a ponta do indicador, chamando-lhe a atenção)) |
| 019- | CO3 | | ((faz um meneio positivo de cabeça)) |
| 020- | CS1 | | BRINCO EU TER ((diz, ao mesmo tempo em que aponta para si , sorrindo. Sorri, novamente. Se acomoda melhor na cadeira)) BRINCO. |
| 021- | CO3 | | ((Sorri, tapando o riso com a mão + olha para CS1)) |
| 022- | CS1 | | BRINCO ((Continua sorrindo e aponta para o exterior da escola)) |
| 023- | CO5 CS3 | e | ((Param a atividade para observar a conversa)) |
| 024- | CO3 | | ((Olha para CS3)) ÍNDIO ((aponta em direção à rua)) |
| 025- | CS1 | | ((Olha para CS3)) BRINCO ((olha para CS2)) BRINCO ÍNDIO ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima, ao mesmo tempo em que acena positivamente com a cabeça . Volta a fazer a atividade)) |
| 026 | CS2 | | ((Toca na mão de CO3 e aponta para CO3 e depois para o exterior da escola)) |
| 027 | CO3 | | ((Faz um meneio de cabeça, como quem pergunta "o quê?") + ÍNDIO + ((aponta |

| | | | |
|-----|------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | para o exterior da escola)) |
| 028 | CS2 | | ((Toca na mão de CO3, aponta para si mesma e, em seguida, para o exterior da escola)) |
| 029 | CO3 | | ((pergunta "o quê", através de um meneio de cabeça)) |
| | CS2 | | ((aponta para si)) + ÍNDIO + ((aponta para fora)) |
| 030 | CO3 | | ÍNDIO + ((aponta para fora)) |
| 031 | CS1 | | ((o tempo todo atenta a conversa entre CS2 e CO3)) + TEMPO PASSAR DEZ HORAS ((parece fazer referência ao horário em que elas foram para o passeio)) |
| 032 | CS2 | | ((conta com os dedos)) 5, 1, 2, 3 + DINHEIRO ((conta com os dedos)) |
| 033 | CO3 | | NOVE++ HORAS ((atenta à conversa)) |
| 034 | CS2 | | NÃO, DINHEIRO QUANTO? |
| 035 | CO3 | | ((repete o sinal. No meio do processo compreende de que se trata de dinheiro, pois faz um meneio ascendente de cabeça e uma expressão facial de surpresa)) |
| 036 | CS1 | | ((Chama a atenção de CS2 , acenando repetidamente com a mão esquerda)) |
| 037 | CO6 | | ((tenta chamar a atenção de CS1 de várias formas: tocando-a no braço; puxando-a pelo braço; fazendo movimentos com a mão aberta em frente a CS1)) |
| 038 | CS1 | | ((atenta ao diálogo de CS2 e CO3, não dá atenção a CO6)) |
| 039 | CS1 | | HORA ++ CARRO POUQUINHO CALMA ((voltada para CS2)) |
| 040 | CO3 | | ((bate na mão direita de CS1 , repetidamente, chamando a sua atenção)) |
| 041 | CO3 | | DINHEIRO DÉBORA FALAR; FALAR QUANTO? |
| 042 | CS1 | | ((se vira para CO6, que já chamava a sua atenção há tempo, para, finalmente, atendê-la)) |
| 043 | CO6 | | ((toca no ombro de CS1 três vezes + aponta para o seu desenho)) ((queria saber se ela tinha lápis de cor)) |
| 044 | CS1 | | NÃO QUEBRAR ((com a cabeça e com a mão esquerda)) + ((aponta para si + toca no ombro de CO6 |
| 045 | CO6 | | ((já está voltada para CO5, com quem começa uma conversa)) |
| 046 | CS1 | | ((insiste, tocando no ombro de CO6, que não lhe dá atenção)) |

| | | | |
|-----|-------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 047 | Professor a | | ((toca em CO6 + aponta para CS1 , mostrando-lhe que CS1 quer falar com ela)) |
| 048 | CO6 | | ((volta-se para CS1)) |
| 049 | CS1 | | EU NÃO QUEBRAR FAZER PONTA QUEBRAR |
| 050 | CO6 | | ((bate três vezes na mão de CS1)) ÍNDIO + ((aponta para o exterior) DINHEIRO QUANTO? DINHEIRO |
| 051 | CS1 | | DEZ |
| 052 | CO6 | | DEZ!? ahh ((faz uma interjeição de surpresa)) |
| 053 | CS1 | | DEPOIS MUITO |
| 054 | CO6 | | SIM |
| 055 | Todos | | ((continuam fazendo a atividade)) |
| 056 | CS1 | | ((toca três vezes com o indicador direito no ombro de CO3)) VOCÊ DINHEIRO QUANTO? |
| 057 | CO6 | | VINTE |
| 058 | CS1 | | ((faz uma expressão de surpresa, admiração)) VOCÊ MUITO DINHEIRO TER! ((sorri)) |
| 059 | CO3 | | ((sorri)) + POSITIVO |
| 060 | CS1 | | EU MUITO ((dizendo que também tem muito dinheiro)) |
| 061 | | | ((voltam a fazer a atividade)) |
| 062 | CS1 | | ((toca no ombro de CO3 três vezes com a ponta do lápis)) ESTÁ ONDE? ESTÁ ONDE? |
| 063 | CO3 | | O QUÊ? ((mão esquerda aberta, espalmada)) |
| 064 | CS1 | | OS DEZ? + VER O SEU ((pede para ver o dinheiro de CO3)) |
| 065 | CO3 | Está guardado | GUARDADO ESTAR (em LIBRAS e em português oral, ao mesmo tempo)) |
| 066 | CS1 | | ((com os dedos polegar e indicador juntos no canto direito da boca, simula o uso de um instrumento indígena usado para soprar uma bolinha de dentro para fora, para atingir um alvo; ela sopra, enquanto gesticula)) ((CS1 parece querer saber se CO3 comprou aquele instrumento quando da visita delas a aldeia)) |
| 067 | CO3 | | ((repete o gesto de CS1, utilizando as duas mãos junto à boca e soprando)) |
| 068 | CS1 | | ((repete o gesto demonstrativo do instrumento com apenas uma mão)) |
| 069 | CO3 | | ((faz um meneio horizontal de cabeça)) |
| 070 | CS1 | | ((realiza um movimento em que vira a palma das mãos abertas para cima, ao mesmo tempo em que faz um |

| | | | |
|---------------------------|--------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | movimento ascendente de cabeça, e arregala os olhos, como quem pergunta: "então, o que você comprou?") |
| 071 | CO3 | | ((olha e aponta para a mochila)) |
| 072 | CS1 | | BRINCO COMPRAR? ((sorrindo)) |
| 073 | CO3 | | ((faz um meneio vertical de cabeça e sorri)) |
| 074 | CS3 | | ((braço estirado em direção à CS1, balança a mão repetidamente, chamando a sua atenção, para, em seguida, apontar para o chão, mostrando que CO6 havia feito a ponta do lápis no chão)) |
| 075 | CS1 | | ((braço estirado, balançando a mão, ao mesmo tempo em que balbucia, chama a atenção da pesquisadora para o fato, apontando para as pontas de lápis no chão)) |
| 076 | Pesquisadora | Caiu? Caiu? | |
| 077 | CS1 | | ((aponta para CO6 + aponta para o chão, chama a pesquisadora + aponta para CO6 + aponta para o chão + chama + aponta para o chão + aponta para CO6)) PONTA DO LÁPIS FAZER CHÃO SUJO |
| 078 | CS2 | | ((simultaneamente à fala de CS1, aponta para CO6 + aponta para o chão)) PONTA DE LÁPIS FAZER CHÃO SUJO ((mostrando que CO6 havia derrubado as pontas de lápis no chão)) |
| 079 | CO3 | É a lapizeira. Caiu o restu de lapizeira aqui | ((apontando para o chão, ao mesmo tempo em que faz o gesto de fazer a ponta do lápis)) |
| 080 | Pesquisadora | Tá, a tia vai pedir pra tia Teônia, viu? | |
| ((continuam a atividade)) | | | |
| 081 | CO3 | | ((chama a atenção de CS3 , inclinando-se em direção a ela, com o braço direito esticado e a mão balançando)) |
| 082 | Professora | | ((percebe que CS3 não está vendo CO3, toca no ombro de CO7 e aponta para CO3)) |
| 083 | CS3 | | ((olha para CO3)) |
| 084 | CO3 | | ((aponta para o seu olho + aponta para o desenho de CS3 , pedindo para ver o desenho)) |
| 085 | CO7 | | ((mostra o desenho , levantando-o)) |
| 086 | CO3 | | BONITO |
| 087 | | | ((alguns momentos depois...)) |
| 088 | CS1 | | ((levanta-se, dirige-se a CO3, posiciona- |

| | | | |
|-----|------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | se de pé, na sua frente, toca-lhe no ombro três vezes)) AMARELO, CADÊ? |
| 089 | CO3 | | AMARELO? |
| 090 | CS1 | | SIM AMARELO CADÊ? |
| 091 | CO3 | | ((procura o lápis, como não consegue encontrar, entrega a caixa inteira para ela)) |
| 092 | CS1 | | ((pega a caixa, tenta encontrar o lápis)) |
| 093 | CO3 | | ((pega a caixa, aponta para o lápis pela abertura da caixa + tira o lápis e o entrega para CS1)) |
| 094 | CS1 | | ((devolve a caixa e o lápis que ela havia pegado antes + acena positivamente com a cabeça e volta para a sua cadeira)) |

Momentos depois...

(...)

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|----------------------|----------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 095 | CO8 | | ((sai do seu grupo e vem até o grupo das crianças surdas para continuar o seu trabalho. Pede para ver o trabalho de CS1)) |
| 096 | CO8 | | ((tenta chamar a atenção de CS1 de duas formas. Primeiro com o braço estirado e a mão balançando em direção a ela. Como não consegue captar a sua atenção de imediato, faz o mesmo movimento em direção a CS3, que está do seu lado direito e mais próxima de CS1, em seguida aponta para si mesma e depois para CS1, como quem diz: "chame-a para mim" ou "quero falar com ela")) ((dedo indicador direito aponta primeiro para o seu próprio olho e depois para o trabalho de CS1)) |
| 097 | CS1 | | ((mostra o seu desenho, levantando-o)) |
| 098 | CO8 | | BONITO ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima – repete o gesto, concomitante a um movimento vertical de cabeça, acompanhado de um sorriso)) |
| 099 | CS1 | | ((sorri, com ar de satisfação)) |

(...) pouco tempo depois...

| | | | |
|-----|------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 100 | CS1 | | ((toca repetidamente no ombro de CO6. Quando CO6 olha para ela, ela aponta para o trabalho de CO6)) BONITO ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima)) |
|-----|------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | | | |
|-----|------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 101 | CO6 | | ((faz um meneio positivo de cabeça e sorri)) |
| 102 | CS1 | | ((toca novamente em CO6. Dessa vez aponta para o seu próprio trabalho e faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima)) ((quer saber a opinião de CO6 sobre o seu trabalho)) |
| 103 | CO6 | | ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima, com uma expressão facial de aprovação)) |
| 095 | CO8 | | ((sai do seu grupo e vem até o grupo das crianças surdas para continuar o seu trabalho. Pede para ver o trabalho de CS1)) ((dedo indicador direito aponta primeiro para o seu próprio olho e depois para o trabalho de CS1)) |
| 096 | CS1 | | ((mostra o seu desenho, levantando-o)) |
| 097 | CO8 | | BONITO + POSITIVO |
| 098 | CS1 | | ((sorri, com ar de satisfação)) |

(...) pouco tempo depois...

| | | | |
|-----|------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 099 | CS1 | | ((toca repetidamente no ombro de CO6. Quando CO6 olha para ela, ela aponta para o trabalho de CO6 e diz...)) BONITO + POSITIVO |
| | CO6 | | ((faz um meneio positivo de cabeça e sorri)) |
| 100 | CS1 | | ((toca novamente em CO6. Dessa vez aponta para o seu próprio trabalho)) POSITIVO ((quer saber a opinião de CO6 sobre o seu trabalho)) |
| 101 | CO6 | | POSITIVO ((expressão facial de aprovação)) |
| 102 | CS1 | | ((toca novamente em CO6. Dessa vez aponta para o seu próprio trabalho e faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima)) ((quer saber a opinião de CO6 sobre o seu trabalho)) |
| 103 | CO6 | | ((faz o gesto para 'legal' – mão fechada, polegar estirado, apontado para cima, com uma expressão facial de aprovação)) |

Sessão 3 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|---------------|------------|------|----------------------------------------------------------|
| 104 | CS1 | | ((enquanto faz a sua tarefa, observa o trabalho de CO3)) |

| | | | |
|-----|------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 105 | | Pouco depois | tempo ... |
| 106 | CS1 | | ((toca na mão de CO3, várias vezes, enquanto aponta para o próprio desenho)) |
| 107 | CO3 | | ((olha para CS1 e faz um movimento ascendente de cabeça , como quem pergunta: “o que é?”)) |
| 108 | CS1 | | ((aponta para o seu desenho)) |
| 109 | CO3 | | ((faz um meneio positivo de cabeça , e ao mesmo tempo em que faz o gesto para “legal” com a mão direita)) |
| 110 | CS1 | | ((continua observando como CO3 está fazendo sua tarefa)) |
| 111 | CO3 | | ((de cabeça baixa, continua concentrada na sua atividade)) |
| 112 | CS1 | | ((põe o dedo no trabalho de CO3 e com o dedo mostra como deveria ser o contorno do desenho)) |
| 113 | CO3 | | NÃO++ ((com a expressão facial de negação)) |
| 114 | CS1 | | ((insiste, fazendo o gesto para “legal” , repetidamente, ao mesmo tempo em que produz um movimento vertical de cabeça, associado à expressão facial como quem diz: “É sim!”)) |
| 115 | CO3 | | NÃO++ |
| 116 | CS1 | | ((fazendo o gesto para “legal” , olha para o próprio desenho, apontando com o dedo. Como CO3 não está olhando, toca, com a mão esquerda, na mão de CO3, várias vezes) IGUAL ((simultaneamente)) |
| 117 | CO3 | | ((concentrada no seu trabalho, ainda não olha para CS1)) |
| 118 | CS1 | | ((insiste no movimento de tocar na mão de CO3)) IGUAL |
| 119 | CO3 | | ((para e olha para o trabalho de CS1)) |
| 120 | CS1 | | ((põe os dois dedos no papel, para mostrar para CO3 como é o traçado que ela tem que fazer, ou seja, um igual ao outro)) |
| 121 | CO3 | | ((observa o movimento de CS1. Faz um meneio positivo de cabeça e decide apagar seu desenho e refazê-lo conforme a sugestão de CS1)) |
| 122 | CS3 | | COR QUAL? VERMELHO? |
| 123 | CS1 | | ((aponta para o lápis verde na mão de CS3) + IGUAL |
| 124 | CS3 | | ((aponta para CO6, dizendo que está com ela)) |
| 125 | CS1 | | ((volta-se para CO3, toca-lhe no braço |

| | | | |
|-----|------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | várias vezes)) + IGUAL LÁPIS CS3 ((apontando para o lápis que CS3 está usando)) |
| 126 | CO3 | | ((não compreende que CS1 quer um lápis verde. Ela pensa que CS1 está comentando o fato de CS3 estar pintando o soldado de verde, como, de fato, deveria ser)) ((faz um meneio positivo de cabeça, concordando)) |
| 127 | CS1 | | ((faz um movimento gestual de pergunta, como quem pergunta: onde está? Aponta para o lápis de CS3 e, em seguida, para o seu desenho, exatamente onde ela quer pintar de verde)) ((aponta para si com a mão, ao mesmo tempo em que faz um meneio negativo de cabeça)) + NÃO + NEGATIVO ((ela quer dizer que não tem nenhum lápis)) |
| 128 | CO3 | | ((aponta para si e para a caixa de lápis, para dizer que o dela está ali)) |
| 129 | CS1 | | ((estende a mão em direção a Vitória (gesto de pedir))) |
| 130 | CO3 | | ((com a palma da mão voltada para CS1 , gesticula: espere, em seguida levanta-se e dirige-se à professora)) |
| 131 | CO6 | | ((levanta-se e aproxima-se de CS1 , fazendo um gesto em que simula brincar de adoleta)) |
| 132 | CS1 | | ((não entende de imediato, mas quando entende, faz uma expressão facial de surpresa e alegria. Levanta-se e dirige-se a CS3 , convidando-a, também)) EU, VOCÊ, NÓS ((olha para CO3)) POSITIVO ((simula o gesto de brincar de adoleta , como quem pergunta se ela também quer brincar)) |
| 133 | CO3 | | ((faz um meneio positivo de cabeça, concordando)) |
| 134 | CS3 | | ((chama a atenção de CS1 + repete o gesto de brincar de adoleta , demonstrando os movimentos que vão realizar, associado a uma expressão facial de euforia)) |
| 135 | CO3 | | ((posiciona as mãos espalmadas, frente a frente, à altura do peito, e se prepara para iniciar o jogo)) ((a brincadeira se inicia, primeiramente as quatro juntas, depois em duplas... elas riem, se divertem)) |

| Momentos depois.... | | | |
|---------------------|--------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 136 | CS1 | | (faz um meneio ascendente de cabeça, com a boca aberta em sinal de surpresa. Com o dedo indicador esquerdo, toca duas vezes no lado esquerdo da testa, como quem diz: tive uma ideia!)) ((olha para cima, movimentando os olhos numa tentativa de lembrar como é a brincadeira)) ((desenha um X no ar, seguido do número “zero”)) POSITIVO. |
| 137 | CO3 | | NÃO ((interrompe o turno, falando simultaneamente)) |
| 138 | CS1 | | ((desenha com o dedo o “X” e o “0” sobre a carteira)) + POSITIVO. ((como quem convida para brincar o “jogo da velha”)) |
| 139 | CO3 | | ((com a mão esquerda, ela tapa os olhos e com a direita, ela aponta para as colegas, talvez sugerindo brincar de algum tipo de adivinhação)) |
| 140 | CS1 | | NÃO ++ ((+ meneio negativo de cabeça . Desenha no ar as linhas do “jogo da velha”). |
| 141 | CO3 | | POSITIVO ((levanta-se e vira-se para pegar o material na bolsa, aceitando a sugestão de CS1)) |
| 142 | CS1 | | NEGATIVO (+ estira a língua, olhando para CO3)) + POSITIVO ++ ((referindo-se a sua sugestão + sorri, ao mesmo tempo em que faz um meneio vertical de cabeça, olhando para CS3)) + LÁPIS ((realiza o movimento labial, requerido para a produção da palavra “lápiz”)) |
| 143 | CS3 CS1 | e | ((simultaneamente desenharam no ar o “X” e o “0”). |
| 144 | CS1 | | ((observa, por alguns segundos, o que CO3 está fazendo. Vira-se para CO6, toca-lhe no ombro 4 vezes, em seguida aponta para CS3) + LÁPIS |
| 145 | CS3 | | ((se vira para pegar o lápis na bolsa)) |
| 146 | CS1 | | ((no momento em que CS3 está virada, procurando o lápis, CS1 toca-lhe no ombro 3 vezes. Em seguida, a segura pelo ombro, puxando-a)) |
| 147 | CS3 | | ((se vira para ver o que CS1 quer)) |
| 148 | CS1 | | ((aponta para CS3 e CO6, depois para si mesma e para CO3, sugerindo os pares para a brincadeira do “jogo da velha”)) |

| | | | |
|-----|------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 149 | CS1 | | ((após observar CO3 por mais alguns segundos, volta-se para CO6, toca-lhe no ombro 3 vezes, aponta para ela e depois para CS3 . Repete o gesto, tocando-lhe no ombro mais 2 vezes, aponta para si mesma e para CO3, como quem diz: você brinca com CS3 e eu com CO3)) |
| | | | ((segundos depois, começa a brincadeira entre CO3 e CS1 . Alguns segundos depois, entre CO6 e CS3 .) |

Sessão 4 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|----------------------|----------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 150 | CO8 | | ((chama a atenção de CS1, esticando o braço em sua direção, depois tocando na revista que CS1 está utilizando)) |
| 151 | CS1 | | ((para de recortar e olha para CO8)) |
| 152 | CO8 | | BRINCAR SUA CASA QUANDO |
| 153 | CS1 | | SABER NÃO ((produção associada a uma expressão facial de dúvida – “boca em arco”)) MINHA MÃE NÃO, DEPOIS AMANHÃ ++ |
| 154 | CO8 | | ((boquiaberta, com expressão de surpresa)) NADAR VAMOS ((movimento ascendente de cabeça , como quem faz uma pergunta)) QUARTA TERÇA |
| 155 | CS1 | | NÃO AMANHÃ |
| 156 | CO8 | | ((faz um meneio vertical de cabeça e volta a fazer a atividade)) |

Sessão 5 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|----------------------|----------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 157 | Nathalia | | ((chama a atenção de Débora, apontando para ela, que está a sua frente)) |
| 158 | Débora | | ((olha para Nathalia)) |
| 159 | Nathalia | igual não' | ((enquanto fala, ao mesmo tempo aponta para um desenho no cartaz e faz um gesto que significa igual (mãos para baixo à altura do tórax, indicadores estirados lado a lado, em movimento para frente e para trás). Em seguida, faz um movimento gestual de negação com a mão direita, simultaneamente a um meneio horizontal de cabeça |
| | Nathália | | ((aponta para outro desenho, faz o |

| | | | |
|-----|--------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | mesmo gesto para igual, com um movimento gestual de afirmação. Depois, aponta para o desenho e um lugar no papel)) |
| 160 | Débora | | ((produz um gesto representativo de esperar (braço estirado, mão espalmada na vertical)) LÁPIS |

Sessão 6 – Episódio 1

| Turno de fala | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal (transcrição/descrição/comentários) |
|---------------|-----------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 161 | CS3 | Aaahhhhh | ((sentada na ponta da mesa, do lado oposto a CO2, com a tesoura na mão direita, estira o braço em direção a ela (ao mesmo tempo em que balbucia) e aponta para um desenho no livro, seguido de um movimento gestual de pergunta – giro de mão, voltando a palma para cima)) |
| 162 | CO3 | ta certu essi oh Nathalia” | ((pergunta antes mesmo de CO2 responder a CS3)) |
| 163 | CO2 | u quê” | ((pergunta, olhando para o desenho que CS3 está apontando)) |
| 164 | CO3 | Peixi” | |
| 165 | CO4 | peixi podi | ((atento aos movimentos de CS3 e de CO3)) |
| 166 | CO2 | é né cumida” | |
| 167 | CO2 e CO4 | Ãããhhhh (Nathalia) | ((ao ver que se tratava de um peixe inteiro, faz um gesto representativo de negação em direção a CS3 feito simultaneamente por CO4 e CO2)) |
| 168 | CO4 | essi daí num podi não’ | |
| 169 | CO3 | não. podi sim’ | |
| 170 | CO4 | essi daí não podi | |
| 171 | CO2 | Não mas u peixi (...) | ((incompreensível)) |
| 172 | CS2 | | ((levanta-se e, voltada em direção à CS3, faz um gesto de negação)) |
| 173 | CS3 | | ((faz um meneio ascendente de cabeça)) COMER CARNE FALAR COMER |
| 174 | CO2 | aahhh sim’ | ((atenta ao discurso de CS3, faz o gesto para “legal” duas vezes (entre um gesto e outro, realiza um movimento na mão, para chamar a atenção de CS3))) |
| 175 | CO3 | é a carni du peixi’ | |

(...)

Sessão 7 – Episódio 1

| Turno | Sujeito | Fala | Gesto e/ou Sinal |
|-------|---------|------|------------------|
|-------|---------|------|------------------|

| de fala | | | (transcrição/descrição/comentários) |
|---------|------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 176 | CO1 | | ((dirige a fala a CS1 (incompreensível), em seguida faz um gesto em que, com a mão direita fechada, toca com as pontas dos dedos indicador e médio (estirados), 3 vezes na lateral direita do rosto à altura do olho, tentando lembrar a CS1 que ela deve começar a tarefa, escrevendo o nome na folha de tarefa)) |
| 177 | CS1 | | ((observando o movimento de CO1, somente entende a intenção dela, poucos segundos depois, quando sorri, virando levemente a cabeça para o outro lado, em seguida, voltando-se novamente para CO1.)) NOME++ ((repete o sinal três vezes, mostrando como é a produção correta do sinal)) |
| 178 | CO1 | | ((faz um meneio vertical de cabeça)) |
| 179 | CO4 | | ((toca repetidamente na mão de CS1, chamando-lhe a atenção)) FEIO ((aponta para a folha de CS1 e faz o gesto para “legal” com a mão direita. Parece querer dizer: nossa equipe não vai fazer feio, mas, sim, bonito)) ((ao que nos parece, CO4 não sabe como expressar tal ideia em Libras)) |
| 180 | CS1 | | NÃO ((faz um gesto incompreensível)) |
| 181 | CO3 | | ((chama a atenção de CS1, com o braço estirado e a mão balançando em direção ao seu campo de visão)) |
| 182 | CS1 | | ((olha para CO3)) |
| 183 | CO3 | | ((levanta sua folha, virando-a em direção a CS1, apontando com a mão esquerda para o canto superior esquerdo da folha de papel)) QUAL ((referindo-se a data)) |
| | CS1 | | VINTE |
| 184 | CO3 | | ((faz um meneio positivo de cabeça , indicando a sua compreensão e anota a data na sua folha: 20/03/2009)) |
| 185 | | | ((falas incompreensíveis entre CO1, CO3 e CO4)) |
| 186 | CO1 | | ((toca no braço de CS1, aponta para o livro que está na perna de CS1)) IGUAL ((mostra que o desenho escolhido por CS1 é igual ao seu)) |
| 187 | CS1 | | ((volta o olhar para Gisele)) |
| 188 | CO1 | | VOCÊ DESENHAR DIFERENTE |

| | | | |
|-----|------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | ((produz gestos incompreensíveis, em seguida aponta para a professora)) CORES ((provavelmente referindo-se ao fato de que a professora sugeriu que elas fizessem desenhos e pinturas diferentes)) ((ao fazer o sinal para “cores”, CO1 o faz, tocando rapidamente os dedos alternadamente na maçã do rosto)) |
| 189 | CS1 | | ((percebe a produção inadequada do sinal para “cores”, acha graça e corrige CO1, mostrando-lhe que o sinal é feito, tocando-se os dedos nos lábios)) |
| | | | (...) |
| 190 | Daryna | | ((volta-se para Gisele)) |
| 191 | Gisele | | ((mostra o toco de lápis)) PEQUENO VERMELHO |
| 192 | Daryna | | ((pega o lápis da mão de Gisele e faz um gesto, indicando que foi feita a ponta do lápis várias vezes , ao tempo em que faz uma careta)) NEGATIVO ((sugerindo que o lápis não presta)) ((durante esse turno, Vitória tenta, sem sucesso, se inserir no diálogo, mas Daryna continua concentrada na conversa com Gisele)) |
| 193 | Vitória | | ((com a mão esquerda, bate 3 vezes na carteira de Daryna, em seguida, aponta para sua folha e mostra-lhe sua caneta)) ((nesse momento, é como se ela dissesse: “olha, eu estou fazendo isto aqui. Você não gostaria de fazer o mesmo?”)) |
| 194 | Daryna | | ((faz uma expressão facial de surpresa: olhos arregalados, acompanhado de um leve sorriso. Em seguida, estende o braço direito, com a mão aberta, em direção a Vitória, ao tempo que faz um movimento vertical de cabeça. Parece achar interessante o que Vitória fez, e quer fazer o mesmo e, para isso, realiza um movimento em que pede a caneta emprestada)) |
| 195 | Vitória | | ((entrega-lhe a caneta)) (...) continuam a tarefa |
| 196 | Gisele | | ((toca no ombro de Daryna, chamando-lhe a atenção)) |
| 197 | Daryna | | ((olha para Gisele)) |
| 198 | Gisele | | APONTADOR NÃO ((como quem pergunta: “você não tem apontador, não?”)) |
| 199 | Daryna | | NÃO CASA |

| | | | |
|-------------------------------------------|--------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | ((faz um meneio negativo de cabeça , ao mesmo tempo em que bate na testa com o punho fechado – gesto repetido, acompanhado de uma expressão facial de desapontamento)) ((como quem diz: “fiz a besteira de deixar em casa”)) |
| ((conversas incompreensíveis)) | | | |
| 200 | Daryna | | ((mostra seu trabalho para a pesquisadora)) |
| 201 | Pesquisadora | Ta bunitu! | |
| 202 | Gisele | | ((toca no braço esquerdo de Daryna e quando Daryna se volta para ela, ela diz: “ELA BONITO DIZ”, enquanto aponta para o trabalho de Daryna)) |
| 203 | Daryna | | ((olha para a pesquisadora e sorri um sorriso acanhado)) |
| (...) continuam na tarefa e de repente... | | | |
| 204 | Gisele | Eu tenho novi | ((diz, voltando-se para Vitória)) |
| 205 | Vitória | Noventa | |
| 206 | Gisele | Você” | ((pergunta, apontando com o indicador direito para Vitória)) |
| 207 | Vitória | | ((fala incompreensível)) |
| 208 | Gisele | | ((volta-se para Daryna e chama-lhe a atenção, batendo 3 vezes no seu braço)) NOVE VOCÊ |
| 209 | Daryna | | ((faz um meneio de cabeça, como quem pergunta: “O quê?”)) |
| 210 | Gisele | | VOCÊ NOVE ((repete a pergunta)) |
| 211 | Daryna | | SIM ++ ((responde com um meneio vertical de cabeça)) |
| 212 | Gisele | | NOVENTA NOVE |
| 213 | Daryna | | ((demonstra, através de expressão facial, que não está entendendo (...))) |

| Turno de fala | Sujeito | Fala | |
|----------------------|----------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 214 | Intérprete | Gisele, fala pra ela dizer não | ((quer que Daryna diga oralmente a palavra ‘não’)) |
| 215 | Gisele | | ((toca várias vezes com o dedo no braço de Daryna)) |
| 216 | Daryna | | ((bate com a mão fechada em cima da mesa)) |
| 217 | Gisele | | ACABOU ++ |
| 218 | Daryna | | ((faz um meneio discreto de cabeça)) SIM++ |
| 219 | Gisele | não não não não | ((gesto incompreensível. Pede para Daryna dizer ‘não’ oralmente)) ((encosta o lápis no rosto de Daryna)) |

| | | | |
|-----|--------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 220 | Daryna | | N-Ã-O ((gesticula 'não' com a mão)) ((vira-se para a pesquisadora e chama a sua atenção – braço estirado, mão balançando)) ISSO O QUE É |
| 221 | Gisele | falar não' | |
| 222 | Daryna | | SILÊNCIO ((simultaneamente à primeira vez que Gisele diz: "falar, não")) ((repete o gesto de indagação, como quem pergunta: "o que é isso?")) |
| 223 | Gisele | falar não' / ela tá perguntandu o qui é issu' | ((traduzindo a fala de Daryna para a pesquisadora)) |
| 224 | Daryna | | NÃO ((mão direita levantada em frente à Gisele, paralelamente à fala dela)) |
| 225 | Gisele | | ((segura a mão de Daryna)) |
| 226 | Daryna | | N-Ã-O ((olha para a pesquisadora)) ISSO O QUE É |
| 227 | Gisele | ela tá perguntandu o que é isso" qui palavra é essa" | ((olhando para a pesquisadora)) |
| 228 | Daryna | | ISSO O QUE É ((olhando para a pesquisadora)) N-Ã-O |
| 229 | | | ((falas simultâneas. incompreensível)) |
| 230 | Gisele | ela qué qui adivinhe' | ((dirige a fala à intérprete)) |
| 231 | Pesquisadora | | ((até então, não está compreendendo)) |
| 232 | Daryna | | ENTENDER ELA NÃO NÃO ENTENDER ((fala para a intérprete, apontando para a pesquisadora)) |
| 233 | Pesquisadora | | ((risos simultâneos à fala de Daryna)) |
| 234 | Daryna | | APRENDER++ ENTENDER ELA ENTENDER APRENDER ENTENDER ELA NÃO ((riso e expressão facial de quem diz: "boba, não sabe")) ((mais uma vez falando com a intérprete sobre a pesquisadora)) |
| | | | Continua... |