

### 7.4.3.1 Estratégias metalinguísticas de tipo 1 (MT 1) – LS para compreender e refletir a LS (LS – LS)

Para começar essa análise, esclareço que, desde o início do processo, conduzi o sujeito para analisar a sua língua, já que, até o atendimento cinco, ainda não demonstrava nenhuma tentativa espontânea de realizá-lo. Nesse atendimento nº 5 foram apresentados os desenhos representativos da LS e o sujeito evocava cada um deles para verificar se os conhecia. Em determinado desenho de sinal, houve um equívoco da parte de E. na sua realização, ao que então lhe chamei a atenção, demonstrando a diferença entre os dois sinais a partir da sugestão de análise do nível fonológico, parâmetro CM e M. Porém, por tratar-se do princípio do processo, o sujeito não se dá conta das pequenas diferenças que podem caracterizar um sinal. Trata-se do estímulo para análise da própria língua, que, conforme já mencionei, o sujeito não se dava conta das características da sua L1, não a via como língua e, por isso, não conseguia analisá-la.

*(E. está sinalizando a partir dos desenhos representativos da LS e, como executou sinal diferente do esperado do ponto de vista fonológico, chamo-lhe atenção):*

P: CALMA MAMÃO DIFERENTE SUMIR PARECER MAS DIFERENTE *(indicando, nesse caso, a amplitude do sinal e a CM do qual partem)*

Nesta situação, os itens lexicais em LS sugeridos são MAMÃO e SUMIR. É possível perceber a presença de insumo que, pelo oferecido como contraste entre os dois sinais, chamo a atenção para a CM e M que distinguem os dois itens lexicais em questão, buscando mostrar-lhe que, se esses aspectos não são observados na produção do sinal, muda o sentido conferido. Nesse caso se percebe a importância do insumo para suscitar a estratégia metalinguística na própria língua, cuja ocorrência até então não foi possível perceber. Isso significa que, nesse exemplo a reflexão ou a utilização de metalinguagem, nesse caso a MT 1, a princípio foi produzida por mim, já que o sujeito ainda não se dá conta de sua língua até esse momento, o que de fato foi evidenciado, já que não obtive nenhum tipo de resposta a essa colocação.

Nesse mesmo sentido, no exemplo a seguir, ocorrido no atendimento posterior ao citado acima, ainda lhe chamo atenção para a possibilidade de contraste, porém entre a LS e a LP. Apresento, no atendimento nº 6, as duas modalidades linguísticas através de desenhos representativos da LS e de cartões com palavras em LP, solicitando que as diferencie como

uma língua e outra. Novamente é possível perceber a presença e a importância do insumo fornecido na interação, como forma de chegar até a MT 1 de forma natural e espontânea, como reflexo de seu domínio linguístico, tão necessário para a aprendizagem da L2.

*(Com fichas distribuídas sobre a mesa contendo desenhos representativos da LS e cartões de palavras em LP, solicito que os diferencie como LS e LP):*

[...]

P: PROCURAR JUNTAR LIBRAS *(indica um dos desenhos sobre a mesa)* O-QUEinterrogativa

P: ESTE O-QUEinterrogativa

P: TUDO AQUI *(indicando um espaço determinado com cartões em LP)* PORTUGUÊS LEMBRARinterrogativa

*(E. consente afirmativamente)*

P: LEMBRAR EU EXPLICAR *(indicando as palavras em LP)* PORTUGUÊS *(indicando os desenhos representativos da LIBRAS)* LÍNGUA-DE-SINAIS

E: LÍNGUA-DE-SINAISinterrogativa

P: CERT@ ENTENDERinterrogativa

E: ENTENDER

O exemplo apresentado demonstra a necessidade de promover especificamente diferenciação entre as duas línguas, de forma a levá-lo a entendê-las como línguas diferentes sem relação de importância e colocando-as em mesmo nível, como línguas que são. Nomear a LS e a LP, observando suas formas de expressão, observando suas características e pontuando a cada instante quando é uma e outra, faz com que o sujeito perceba a existência da língua. Na medida em que me coloco como aprendiz de sua língua, a situação de igualdade de condições para ambos é facilitada, uma vez que eu não assumia apenas o papel de quem ensina, permitindo que ele, usuário fluente da LS, se colocasse nesse papel sempre que possível. Assim, percebi que a ideia que o sujeito tinha sobre a LS e sobre a LP era, na verdade, como sendo a primeira uma “forma de comunicação”, e a segunda como uma língua que deveria aprender e, mais que isso, algo almejado. É certo que aprender LP deve ser almejado pelos surdos (independente da modalidade linguística que usem) e, além disso, é uma aprendizagem necessária, se não o empenho em promover aprendizagem e ainda em compreender esse processo não teria sentido. Mas, mais que isso, é importante lembrar que os surdos, apesar de participarem da comunidade surda, também estão envolvidos na comunidade ouvinte em que a LP é a língua usada. O ponto que discuto aqui é a necessidade de aprender português sem perder sua essência como surdo, que possui uma língua que o estrutura linguisticamente, ou seja, sem abandonar a primeira língua como se já não mais precisasse dela.

Pude perceber que E. já conseguia ver a LS como uma língua quando contou um episódio que infelizmente não está registrado em vídeo, pois ocorreu em conversa espontânea após termos encerrado o atendimento e guardávamos os equipamentos. Tratava-se do encontro com um surdo dos Estados Unidos que visitava o Brasil e, portanto, era usuário de

ASL (American Sign Language), que ocorrera em um momento anterior aos atendimentos. Ao relatar o fato, E. foi capaz de retomar a situação e analisar a língua usada pelo estadunidense com a sua, comparando a produção articulatória dos sinais, além do próprio léxico, nomeando, inclusive, como uma língua diferente por ser dos Estados Unidos. Isso significa que, mesmo tendo sido um evento passado, agora passou a ser significativo, oportunizando caracterizá-lo e distingui-lo da LIBRAS ao citar sinais que são diferentes e que, nessa situação, necessitou da ajuda de outra pessoa que sabia ASL. Além disso, significa também o despertar para as características linguísticas entre as línguas de modalidade igual, mas de países, contextos e culturas diferentes.

No exemplo apresentado a seguir, começo a apresentar as CM, um dos parâmetros fonológicos da LS, mostrando sinais que podem ser evocados a partir delas, sendo que o sujeito logo percebe a proposição e inclusive começa a demonstrar a diferenciação e a percepção do que está sendo apontado por mim. O exemplo é do atendimento nº 7, em que lhe chamo a atenção para as CM que podem alterar o sinal. Além disso, nesse sentido, o estímulo presta-se a mostrar que qualquer alteração em um dos parâmetros da consciência fonológica altera o significado do sinal.

P: LEMBRAR TER PASSADO DESENHO PALAVRA TER LÍNGUA-DE-SINAIS DESENHO LEMBRAR HOJE VOCÊ TRABALHAR DESENHO LÍNGUA-DE-SINAIS SEPARAR EU <sub>1</sub>EXPLICAR<sub>2</sub> (*Nesse momento, pego um postal com configurações de mão e apresenta a E., questionando-o*) CONHECERinterrogativa  
E:CONHECER NÃO  
P: COMO MÃO (*indicando suas próprias mãos*) PODER SINAL interrogativa  
P: EXEMPLO SINAL DESCULPAR (*indica a mão com CM em Y e procura no postal a configuração de mão correspondente e E. encontra*).  
P: DESCULPAR OUTR@ APRENDER (E. repete o sinal)  
P: MÃO COMEÇAR (*procura a configuração de mão correspondente e os dois a encontram*).  
P: OUTR@ SINAL SÁBADO OU LARANJA (E. repete o sinal e P. reforça o sinal também pedindo para E. procurar a CM).  
E: (*localiza e sinaliza*) IGUAL APRENDER (*indica a CM*)  
P: VER APRENDER  
E.: PARECER SÁBADO APRENDER IGUAL  
P: LUGAR (*indica a testa OU e indicando a boca*) DIFERENTE  
P: AMOR  
E: (*sinaliza*) AMOR (*e verbaliza a palavra*)  
P: AMOR LUGAR DIFERENTE (*indica a mão e indica a testa, boca ou lado esquerdo do peito*) IGUAL (*indicando os lugares para os sinais de: aprender, sábado e amor*).  
P: ENTENDER interrogativa  
(P. indica o postal, mostra diversas CM e sinaliza) DIFERENTE (*repetidas vezes*)  
E.: ENTENDER SINAL

Citei esse mesmo exemplo na análise da categoria 1 – Insumo, porém parece-me pertinente deixá-lo aqui também, demonstrando a elaboração feita pelo sujeito a partir do oferecimento das CM.

Nesse caso, apresento os desenhos de sinais para serem ordenados a partir da CM de forma a chamar a atenção de E. para a consciência fonológica, ou melhor, para os constituintes do sinal, e levá-lo a analisar sinais com a mesma configuração de mão e diferenciá-los. A partir do exemplo dado, ele imediatamente se dá conta dessa possibilidade de análise, passando também a evocar outros sinais com a mesma CM, além de mostrar-se capaz de analisar os sinais em suas semelhanças, compreendendo que têm significados diferentes.

Como forma complementar, acrescento outro exemplo ocorrido em sequência a esse, citado no mesmo atendimento:

P: PODER COMEÇAR SINAL EXEMPLO (*indica o desenho do sinal SUMIR e pergunta a E.*) QUAL MÃOinterrogativa, (*para que ele procure a CM no postal*).  
 P: PROCURAR  
 (*E. identifica CM e repete o sinal*)  
 E: (*chama a atenção da P. sinalizando*) NOITE ESCUR@ (*sinal de escuro é eliciado a partir da mesma CM de SUMIR*)  
 P: INTELIGENTE VOCÊexclamativa (*em atitude de reforço*)  
 P: INTELIGENTE (*indica o postal para procurar a CM*)  
 (*E. localiza e repete o sinal INTELIGENTE e em seguida, faz o sinal COBRA que é eliciado a partir da mesma CM de INTELIGENTE*)  
 E: INTELIGENTE IGUAL COBRA (*E. explica o sinal de cobra para P. e faz referência à picada da cobra na perna e morte*).

Assim, é possível perceber que o sujeito, tendo o domínio linguístico da sua L1, passa a ampliar suas respostas, buscando, de forma autônoma, pelo domínio e fluência que tem na língua, outros sinais a partir da CM sugerida, o que evidencia a realização de MT em LS por sua própria análise da língua. Esse fato é bastante relevante, demonstrando finalmente a metalinguagem ocorrendo e o sujeito usando essa análise para seu desenvolvimento.

Em continuidade à estimulação de análise da LS, ofereço um desenho de sinal para que o sujeito procure a CM e, uma vez encontrada, solicito que busque entre os desenhos de sinais apresentados outro com a mesma CM, já sabendo que não o encontraria. O objetivo nesse caso, foi verificar se E., tendo compreendido a análise fonológica proposta, perceberia pequenas diferenças entre as CM, o que pode alterar o sinal pretendido. Acertadamente confirma ter percebido a diferenciação proposta, o que está demonstrado no exemplo ocorrido no atendimento nº 7:

[...]  
 (*P. apresenta o desenho do sinal ABRIL*)  
 E: ABRIL MÊS ABRIL (*E. procura e identifica a CM*)  
 P: IGUAL QUALinterrogativa  
 E: (*procura e, como não encontra, sinaliza*) NÃO-TER  
 (*OBS: A intenção da P. neste momento, apesar de saber que não tinha outro sinal com a mesma CM, era verificar se E. confundiria com a CM do sinal de MULHER, por exemplo*)

Nesse exemplo, é possível perceber que, mesmo sendo um aprendizado recente, o sujeito já consegue prestar atenção à sua língua, contrastando-a a partir do estímulo com a própria LS, o que é desejado ser observado aqui na interpretação da MT 1.

Em momento posterior a esse, retorno à mesma situação de estímulo, buscando verificar a interiorização dessa análise, bem como de forma a retomar e ampliar esse conhecimento. Por isso, no atendimento nº 26, solicito que evoque sinais a partir do parâmetro CM, M e PA, o que para mim era bastante difícil em virtude de a LS se caracterizar, a meu ver, como LE, mas, para E., por tratar-se de sua L1, poderia identificar e perceber as nuances da língua.

P: AGORA ORGANIZAR MÃO AGORA ORGANIZAR MOVIMENTO (*chamo sua atenção para a seleção de sinais a partir do mesmo M, e também para o local da articulação do sinal que é um parâmetro diferente a ser analisado*).

E: CONSEGUIR GASOLINA

P: (*explica salientando*) MÃO IGUAL CONSEGUIR GASOLINA MOVIMENTO DIFERENTE CONSEGUIR LUGAR CONSEGUIR DIFERENTE GASOLINA (*indicando a região do tronco para a produção desse último sinal*)

E: ENTENDER EXEMPLO SEU LEGAL  
(*E. passa a procurar outros dois sinais com o mesmo movimento*)

P EXEMPLO APRENDER SÁBADO/LARANJA AMAR (*indica os três lugares*) DIFERENTE MÃO IGUAL MOVIMENTO IGUAL LUGAR DIFERENTE

E: IGUAL ENTENDER

[...]

P: EDUCAÇÃO ACOSTUMAR MOVIMENTO IGUAL MÃO DIFERENTE MÃO DIFERENTE ENTENDERinterrogativa

Com os exemplos apresentados nessa categoria, penso ser possível perceber a análise realizada sobre a própria língua, de forma ao sujeito colocar-se atuante na reflexão solicitada e demonstrar clareza na compreensão dessa ação. Assim, já é possível notar a análise mais profunda e complexa de sua L1, ou seja, as **estratégias metalinguísticas de tipo 2**, na medida em que consegue corrigir o outro quando em uso da LS, contextualizando e ainda explicando a língua sempre que possível, além de também já observar os momentos em que amplia as possibilidades linguísticas de sua L1.

#### **7.4.3.2 Estratégias metalinguísticas de tipo 2 (MT 2) – Desenvolvimento de proficiência da língua como “falante” da L1 (LS – L1)**

Para demonstrar essa possibilidade, cito situação ocorrida enquanto eu fazia a transcrição das filmagens junto com a monitora, em que não conseguíamos entender um sinal apresentado por E., demorando-nos demasiadamente na tentativa de construir os sentidos contextualmente. Exatamente nesse instante ele chegou para seu atendimento e, vendo-nos nessa tarefa, questiona, inicialmente, a transcrição e se admira de ser possível escrever o que aconteceu. Com essa oportunidade, apresentei a cena em que não entendi o sinal usado por ele no atendimento nº 6, pedindo que nos ajudasse a compreender o que contava. Na verdade, tratava-se de um momento introdutório desse atendimento, em que ele comentava já ter dito a outros surdos, amigos seus, sobre o trabalho que estava realizando na universidade e, para orientá-los sobre onde se localiza a instituição, usou como referência o Teatro Castro Alves para dizer que a UFBA está próxima. O sinal em questão era o de Campo Grande (bairro da cidade de Salvador), usado como referência, conforme explicou em sua intenção e relacionou ao Teatro que está localizado nesse bairro, utilizando, portanto, o mesmo sinal: CAMPO GRANDE. Para fazer-se entender, E. sinalizou TEATRO CASTRO ALVES IGUAL AQUI.

Dessa forma, percebo que o sujeito consegue pensar em sua língua e contextualizá-la adequadamente, sendo capaz de explicá-la. Portanto, o fragmento que apresento a seguir demonstra sua capacidade de perceber o sentido pretendido pelo outro através do domínio de sua língua. Mesmo que neste caso tenha sido produzido erroneamente, consegue compreender a intenção no meu discurso e corrigir-me, de forma a fornecer não apenas o uso adequado, mas também colocar-se como sujeito linguístico em sua própria língua. Este fragmento ocorreu no atendimento nº 7, em que nosso trabalho foi interrompido por um aluno e, quando retornei, expliquei-lhe, ao mesmo tempo em que pedi desculpas pela interrupção e, como eu usei um sinal de forma errada, sou corrigida por E..

*(P. interrompe a atividade para atender um aluno e, ao retornar, explica a E., fazendo sinal ALUNO, ao que ele corrige em virtude de estar sendo feito no lugar errado: ao invés do peito, como fez a P., aponta para a parte externa do braço oposto ao da mão que faz o sinal. Eu, percebendo o equívoco, peço desculpas)*

P: ERRADO

E. ENSINAR

P: *(aproveitando a situação para estimular E. sinaliza)* PROFESSOR <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub>

P: PROFESSOR <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub>

E.: TAMBÉM <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> TAMBÉM <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub> SINAIS APRENDER PORTUGUÊS DEPOIS <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub> SINAIS *(uso dos pronomes através de indicação. No sinal de ensinar, ele usa em direção a ele mesmo quando diz que a P. ensinará LP para ele ou em direção a P. quando diz que vai ensinar LS para P.)*

Desde o princípio do processo, há um acordo com o sujeito para que se posicionasse como usuário fluente em LS, observando e chamando-me atenção sempre e quando fosse necessário. Porém, isso nem sempre ocorreu, até pela postura assumida pelo sujeito, no

sentido de aceitar tudo o que eu lhe oferecesse e ver-me como quem sabia mais do que ele em tudo, inclusive no que diz respeito à LS, dizendo, a princípio, que é “normal” o ouvinte errar a LS, mas sem posicionar-se. Enquanto trabalhávamos no atendimento nº 5, eu errei um sinal e fui corrigida pela monitora, enquanto E. dizia: NORMAL, porém, chamei sua atenção no sentido de que eu não sabia tudo em LIBRAS, sendo necessário que ele me ajudasse, assim como eu o ajudaria com a LP, evidenciando outra vez a troca de papéis entre pesquisador e sujeito, e a riqueza linguística que a interação promove. Esse momento aparece no fragmento abaixo:

*(P. chama atenção de E., pois produziu um sinal errado e ele não a corrige).*

P: EU ERRAR VOCÊ PRECISAR FALAR EU ERRAR NÃO-PODER ERRAR

P: VOCÊ ERRAR EU FALAR VOCÊ ATENÇÃO<sub>2</sub>AJUDAR<sub>1</sub> LIBRAS POR-FAVOR

E: CERTO

Na medida em que peço ao sujeito para me corrigir quando uso LS de forma errônea, solicito que ele pense na sua língua, demonstrando situação de análise da LS pela LS – MT 1, mas ao mesmo tempo essa se mostra como uma estratégia metalinguística de tipo 2, quando possibilita a ampliação de suas possibilidades linguísticas, na medida em que precisa, a partir do contexto do discurso, analisar minha produção e adequá-la na situação discursiva.

Foi a partir disso, então, que se sentiu mais à vontade para atuar como sujeito linguístico na situação dialógica, ao que então eu também passei a enfatizar mais ainda que, para mim, LS é difícil, assim como para ele a LP também o é, necessitando haver relação de troca e ajuda mútua. Contudo, creio que essa postura assumida inicialmente por E. é reflexo apenas da posição linguística que acredita ter como usuário da LS e não da LP, e que, progressivamente, foi sendo substituída por um sujeito atuante e competente, assim como apresentado no exemplo da situação da transcrição do atendimento nº 7.

Além disso, parece que grande parte dos surdos que têm em comum uma história de pouca valorização da língua e como sujeitos apresenta tal postura, pois Lodi (2007) também observa uma mudança de comportamento quando se lhes oferecem situações de contraste e análise da própria comunidade surda, especialmente no que diz respeito à subjetividade, ou seja, como o sujeito passa a ver-se com esse movimento de transformação, além de também afetar sua relação com a LS e com a LP.

A partir dessa nova consciência sobre si e sobre sua L1 e ainda sobre a L2, o processo flui e o sujeito, mais ativo, passa a fazer mais e mais análises, demonstrando, agora, observar sua língua e ser capaz de estar atento às nuances linguísticas, como semelhanças e diferenças entre sinais. Essa situação pode ser observada no próximo fragmento recortado do

atendimento nº 10, em que, realizando a leitura das palavras já trabalhadas anteriormente, expressando sua compreensão através da LS, frente às palavras “entender” e “saber”, faz a seguinte constatação:

E: ENTENDER PARECER SABER (*analisando os dois sinais que são produzidos no mesmo ponto articatório e têm a mesma CM, diferenciando-se apenas pelo parâmetro M*)

A partir de então, os progressos com relação à análise da LS, assim como o posicionamento do sujeito frente à sua língua, apresentando variações para os sinais e explicando-os, aumentam, inclusive demonstrando melhores possibilidades de explicar nos momentos em que eu não conhecia algum dos sinais e pedia que repetisse o que havia sido dito. No princípio dos atendimentos, isso não ocorria, pois E. não conseguia demonstrar o significado do sinal de diferentes formas para ser entendido. Ou seja, houve uma ampliação lexical que facilitou a variação das formas de explicação das intenções comunicativas, fornecendo exemplos contextuais em que tal sinal poderia ocorrer até minha compreensão. Uma dessas situações pode ser observada no atendimento de nº 14.

(*P. faz a palavra sorte em LP e, por não saber o respectivo sinal, pergunta à monitora, e E., identificando logo o sinal desejado, o repete diversas vezes, fazendo a variação do mesmo sinal. E para demonstrar que são significantes diferentes para o mesmo significado, exemplifica*):  
E: EXEMPLO PERDER ENCONTRAR SORTE

Assim, E. se sente também com domínio de sua língua, apresentando sinais novos a mim e até mesmo à monitora que possui grande fluência na LS, como no exemplo a seguir, ocorrido no atendimento nº 17, em que, tendo começado a chover, mostro a ele o fato, usando o sinal convencional (mão dominante aberta, dedos abertos, porém encontrando-se nas pontas, virados para baixo, mão frente à cabeça, baixar a mão, abrindo os dedos, duas vezes). Nesse momento, ele apresenta um novo sinal, explicando ter aprendido com um amigo surdo. Segue a situação:



*(Uma situação de conversa informal, onde E. oferece um novo sinal para o item lexical CHOVER)*

P: *(chamando a atenção de E.)* CHOVER *(olhando para a janela)*  
*(E. olha e faz um sinal não conhecido por P. ou M. “com o dedo polegar, indicador e médio segurando o lóbulo da orelha”)*  
 E: IGUAL CHOVER *(e repete o mesmo sinal)* CHOVER IGUAL CHOVER *(faz sinal já conhecido)*  
 P: *(faz o sinal apresentado por E. com expressão facial de pergunta)* POR QUEinterrogativa  
 E.: CHOVER *(sinal novo)* APRENDER HOMEM^AMIG@ SURD@ IGUAL CHOVER *(sinal novo apresentado)* CHOVER *(sinal já conhecido)* IGUAL  
 E.: TER CHOVER *(faz o sinal novo)*  
 E.: NOV@ CHOVER NOV@  
*(Explicação de M: o novo sinal apresentado por E. como CHOVER parece se referir a um palpite sobre o tempo).*  
 P: OBRIGAD@ APRENDER  
 E.: 1ENSINAR2 APRENDER  
 [...]  
 P: CHUVA ACABAR *(usando o sinal ensinado por E.)*  
 E.: APRENDER *(indicando que a P. aprendeu o sinal ensinado por ele)*

Saliento, nesses recortes dos atendimentos, a análise da LS pelo próprio sujeito e os interpreto a partir da estratégia metalinguística de tipo 2, pois se caracterizam por possibilidades do sujeito em pensar sua própria língua e, mais que isso, ser capaz de demonstrar seu domínio e fluência. No momento em que se posiciona como sujeito na relação dialógica, mas sujeito que conhece, analisa e reflete sobre sua L1, sendo capaz de adequadamente colocar-se e apresentar as variações da língua.

Também é possível observar estratégia metalinguística de tipo 2 no momento em que evoco ao sujeito a diferenciação, ou melhor, o questiono sobre como saber quando o conceito do item lexical em LS está relacionado a dois significados diferentes para a LP. Este exemplo é do atendimento nº 16:

*(P. mostra palavra escrita em LP “caminhão” e faz o sinal, e E. repete o sinal)*

P: CAMINHÃO PARECER CONFUSÃO *(chamando atenção do sujeito para a semelhança entre esses dois itens lexicais que têm a mesma CM e o mesmo PA, diferenciando-se no M)*  
 P: COMO DIFERENTEinterrogativa  
 E: DIFERENTE ÔNIBUS GRANDE CONFUSÃO PORQUE PESSOA ENGARRAFAMENTO MUIT@ CONFUSÃO  
*(P., não satisfeita com a explicação dada, dirige-se à monitora para esclarecer, porque, na verdade, a intenção era diferenciar entre os dois sinais e não o conceito deles).*  
 E.: ÔNIBUS CHEI@ BRIGA CONFUSÃO ENTENDER PARECER

Neste momento em que fiz essa solicitação, quero que, analisando sua língua, E. seja capaz de explicar-me a diferenciação entre os dois itens lexicais apresentados que, conforme já explicitado na própria transcrição, se parecem, realizando análise metalinguística de tipo 2. Contudo, embora minha intenção fosse receber dele uma explicação, analisando os itens lexicais, percebo que a forma encontrada para explicar a diferença é em uma situação de uso,

ou seja, aparentemente sabe usar adequadamente, porém ainda não consegue dizer o porquê desse uso. Dessa forma, mesmo que minha intenção tenha sido outra, me satisfaço em função de que é possível perceber que ele entendeu meu questionamento, pois me explica, através do contexto, o uso de um dos itens lexicais. Em seguida, outro fato relevante nesse episódio foi que, como eu não me senti satisfeita com sua resposta, me dirigi à monitora, buscando auxílio, porém E., percebendo isso, intervém, tomando a frente, explicando-me outra vez, o que demonstra iniciativa como sujeito linguístico capaz de pensar e refletir sobre sua língua, ao invés de deixar esse lugar ao ouvinte. Esse é o aspecto mais importante, embora eu não tenha alcançado resposta à análise metalinguística da LS que eu estava propondo.

Nessa mesma situação, passados alguns instantes, observo que a chuva parou e chamo sua atenção para o fato, usando o sinal que ele havia ensinado e, ao perceber que eu usei o item lexical ensinado por ele, mostra-se muito satisfeito e feliz com minha aprendizagem. Esse comportamento chama a atenção para a condição de emancipação de quem era excluído e agora posiciona-se ativamente, tomando posse da sua língua e mostrando-se competente para resolver as situações que digam respeito a ela. Também pode ser salientada a variedade de oportunidades linguísticas brindadas pela situação dialógica em que os sujeitos linguísticos estão, de comum acordo, em franca situação de ensino/aprendizagem e em que, cada um a seu turno, ensina e aprende. Dessa forma, há ganhos de diferentes formas para ambas as partes.

Esses momentos em que o sujeito precisa colocar-se como usuário fluente da língua e explicar-me ou ensinar-me um sinal, são muito pertinentes, pois o obriga a pensar na sua língua e adequar a forma de explicação, bem como ser capaz de variar essa forma, a fim de que eu alcance o entendimento. Por isso, tais recortes caracterizam-se pelo uso da MT de tipo 2 que enfatiza esse processo reflexivo na língua por parte de E.. Desta mesma forma, na situação que segue, ilustro essa ação de análise metalinguística do sujeito quando lhe solicito explicação sobre o uso da palavra “vida” em LS, que é descontextualizada quando pensada a partir da semântica da LP. A seguir, apresento o fragmento do atendimento nº 19 a respeito da mensagem enviada pelo celular em 13 de março de 2008, às 15:29: “**vou-hoje-vida-ok**”.

E.: AVISAR (*dúvida se usa o sinal AVISAR ou DESCULPAR, pelo movimento dado ao sinal*) AGORA V-A-I  
 TER-VIDA IR CHEGAR MENSAGEM PENSAR ESQUECER FALTAR IR TER-VIDA  
 P: PORQUE VIDAinterrogativa  
 E.: SE NOME CHEGAR AQUI TER-VIDA IR TER-VIDA SÓ  
 P: SÓinterrogativa  
 P: EU LEMBRAR ESQUECER NADA  
 E.: EU V-O-U  
 P: ENTENDER  
 E.: EU I-R IR  
 P: PORQUE VIDAinterrogativa  
 E.: V-I-D-A VIDA AQUI CHEGAR NOME AQUIinterrogativa  
 P: NOME U-F-B-A UNIVERSIDADE  
 E.: UNIVERSIDADE  
 P: UNIVERSIDADE U-F-B-A  
 E.: CONHECER UNIVERSIDADE ENTENDER  
 E.: ENTENDER EXEMPLO CELULAR MENSAGEM CHEGAR TER-VIDA (*olha para o celular como se estivesse lendo*) IR TER-VIDA IGUAL UNIVERSIDADEinterrogativa  
 P: VIDA NÃO UNIVERSIDADE  
 P: (*escreve a palavra “universidade” e sinaliza*) UNIVERSIDADE  
 P: VIDA DIFERENTE  
 E.: CHEGAR AGORA  
 P: CHEGAR U-F-B-A  
 E.: IGUAL CHEGAR IGUALinterrogativa  
 P: CHEGAR  
 P: IR U-F-B-A (*indicando uma localização no espaço diferente*)  
 E.: I-R IR CHEGAR U-F-B-A  
 [...]

Nessa situação, também aparece mencionada na CAT 2 – Produção, fica evidenciada a capacidade de análise de E. na LS e, por consequência, de explicação, pois realizou, nesse sentido, metalinguagem. Houve a necessidade de explicar essa expressão por tratar-se de uma especificidade da LIBRAS, pouco usada por mim como usuária ouvinte dessa língua. A expressão “TER-VIDA” significa “estar presente” em algum lugar e é comumente usada pelos surdos. Na situação apresentada acima, E. atende minha solicitação e consegue explicar-me adequadamente sua intenção de uso e o conteúdo pretendido, uma vez que, pensando a partir da LP, não esteja adequado. Com esse uso, demonstra também a ação da L1 que sustenta a organização do pensamento na L2, o que se configura como sendo a presença da interlíngua apoiando as produções na nova língua, sendo o esperado e inclusive bastante comum quando se aprende uma língua estrangeira. É interessante observar, nesse sentido, que a princípio considerei a produção da mensagem como erro na escrita, já que tomei como base de análise a LP apenas. Contudo, após sua explicação, o sentido pretendido pode ser completamente compreendido, revelando a ação ativa do sujeito em aproximação ao uso da língua-alvo.

Seguindo esse raciocínio, no atendimento nº 26, enquanto procurávamos sinais com determinada CM, E. novamente demonstra o crescente domínio de sua língua e, mais que isso, a consciência sobre seus usos e estrutura. Percebe-se isso na medida em que diferencia adequadamente os itens lexicais apresentados, bem como os parâmetros do qual partem, corrigindo-me e demonstrando sua habilidade com sua L1 de forma a perceber o uso inadequado do interlocutor e a correta utilização da língua, explicando seu ponto de vista através de exemplo contextualizado, diferente do que estava em pauta naquele momento.

*(P. pega o sinal de MARCAR e COMBINAR e E. apresenta a CM respectiva. Frente à negação de P., que busca outra CM para associar ao sinal, E. chama a atenção, reforçando a realização adequada do sinal. Tentando justificar sua escolha, P. mostra a CM da mão dominante e E. discorda, apresentando enfaticamente a forma correta de produzir o sinal).*

E.: CONHECER ÚNIC@ PESSOA AMIG@ MARCAR IGUAL

Estas observações também ressaltam o fato de que o sujeito é capaz de perceber sua língua de forma mais completa que o interlocutor, ao mesmo tempo em que se posiciona ativamente no momento de corrigir um uso inadequado do sinal, como no exemplo citado acima, ou ainda ampliando o léxico de sua própria língua (exemplo a seguir). Esse próximo exemplo ocorre quando eu ofereço item lexical novo e ele me pergunta quem havia ensinado, associando esse ensino a um surdo (o que é evidente pensar em função de tratar-se da LS) e, ainda, buscando inteirar-se sobre seu significado, demonstrando ao final ter compreendido o sentido pretendido oferecido por mim. Essa situação ocorreu no atendimento nº 28:

*(E.: faz o sinal ATIVIDADE, mas solicitando o seu significado)*

P: A-T-I-V-I-D-A-D-E ATIVIDADE ENTENDERinterrogativa

P: EU APRENDER SEMANA PASSAD@

E: AMIG@ SURD@<sub>3</sub>EXPLICAR<sub>2</sub> LÍNGUA-DE-SINAISinterrogativa

P: NÃO OUTR@ AMIG@^HOMEM *(faz o sinal correspondente à pessoa que ensinou chamada Roberto: “mão dominante fechada com dedo mínimo tocando no queixo e depois a mesma mão fechada com dedos indicador e polegar em C tocando no queixo”)* <sub>3</sub>ENSINAR<sub>1</sub> LÍNGUA-DE-SINAIS EU PRECISAR<sub>multo</sub> intensamente ESTUDAR<sub>multo</sub> intensamente *(estes dois últimos sinais foram bastante repetidos para dar a ideia de intensidade)*

E: SEMPRE AGORA LEMBRAR DIA PASSAD@ *(sinal não identificado: “mão dominante fechada com indicador tocando no queixo”)* (md) SEMPRE (me) LEMBRAR SEMPRE

P: EU <sub>1</sub>ENSINAR<sub>2</sub> PORTUGUÊS VOCÊ QUINTA-FEIRA ROBERTO <sub>3</sub>ENSINAR<sub>1</sub> SEXTA-FEIRA

E: BO@

[...]

Nesse momento, observo a satisfação de E. com o fato de que eu, a partir dessas novas aprendizagens, passaria a ampliar meus conhecimentos na LS, demonstrando que lembrarei, em outras situações, do uso das novas aquisições. Além disso, aproveito para chamar sua atenção para o fato de que eu também preciso estudar e aprender sobre a LS, assim como ele aprende a LP

Resumindo, em um primeiro momento, busquei estimular a habilidade de análise da LS, analisando junto com o sujeito, sempre que em contato com essa língua e/ou com a LP, aspectos manuais (sinais) e não-manuais, procurando semelhanças e diferenças, levando-o a descobrir a estrutura da LS por si mesmo, o que fez com maestria. Aliás, esse é um aspecto importante de ressaltar, pois, ao iniciar a estimulação, não sabia ao certo os resultados que obteria, especialmente em função das características específicas de E., como, por exemplo, o fato de ter adquirido tardiamente a LS. Contudo, ele conseguiu, a partir de sua língua, expandir seus conhecimentos na própria L1 e ainda para a L2, mostrando ser capaz de refletir sobre a língua e ampliá-la, de forma a perceber possíveis incoerências no discurso com o interlocutor quando é o caso, e ocupando lugar ativo na situação dialógica. Essas observações conduzem à análise e compreensão das **estratégias metalinguísticas de tipo 3**, que envolvem reflexões sobre a LP a partir da sua L1, reforçando o apoio dessa última como estrutura para as análises e ampliação de sua familiaridade com a primeira. Ou melhor, o uso da primeira língua, L1, é justamente uma forma de tornar o que é desconhecido mais próximo, sustentando os questionamentos e ampliação desse domínio.

#### **7.4.3.3 Estratégias metalinguísticas de tipo 3 (MT 3) – O uso da LS para refletir sobre a LP (LS – LP)**

As estratégias metalinguísticas de tipo 3 caracterizam-se pelas análises da L2 através da L1, ou melhor, como o sujeito, conseguindo pensar sobre a língua, consegue pensar também, mas comparativamente, a língua-alvo. Para chegar a esse momento, foi necessário termos iniciado incentivando, ampliando e estimulando a L1, para que o sujeito pudesse passar a refletir a língua-alvo a partir da primeira, diferente do proposto normalmente no ambiente educacional, em que a LP é oferecida para ser analisada e usada por sua própria compreensão.

Um dos aspectos no uso da LP que procurei evidenciar foi o de constituir sentido às próprias produções de E. nessa língua, mas a partir da LS, numa forma de valorização do conhecimento construído até então, dentro e fora do processo da coleta de dados, além de conferir auto-confiança nas suas tentativas de escrita, mesmo que nem sempre adequadas se o

ponto de partida é a estrutura da LP. Ressalto que no processo todo foi considerada a presença e influência da interlíngua.

De qualquer forma, é interessante analisar como o sujeito inicialmente via a LP e como depois passa a pensá-la. Por exemplo, no atendimento nº 4, em que iniciávamos o processo, ofereci diferentes estímulos nos quais aparecia a LP na forma de textos, frases, palavras, letras, logomarcas contendo os nomes dos produtos e desenhos de uma forma geral. Frente a esses estímulos, solicitei que apontasse o que era LP e, como resposta, E. identifica apenas as palavras, não atribuindo sentido para as outras formas de expressão. Foi necessário ajudá-lo na tarefa de reconhecimento, passando, por exemplo, desenho por desenho, indicando o que era LP e o que era desenho, ao mesmo tempo em que fazia a leitura do que estava expresso ali.

Já no atendimento nº 5, após ter reconhecido todos os desenhos representativos dos sinais, identificando seus significados, peço que os escreva em LP apenas como forma de verificar seu léxico nessa língua e, a cada produção, eu fui lendo o resultado de forma a certificá-lo quanto aos sentidos expressos, “significando” sua escrita para que a ele também fosse significativa. Assim, após escrever a palavra em português para o item lexical em LS MÊS JUNHO, chamo sua atenção, sendo o que exemplifico a seguir:

*(Escrita com base nos desenhos representativos da LS):*

P: JUNHO

*(E. escreve a palavra)*

P: (lê) JUNTAR interrogativa ESCREVER PORTUGUÊS PALAVRA JUNTAR

P: EXEMPLO *(indicando uma figura)* AQUI FAMÍLIA JUNTO *(explicando o significado da palavra produzida por E., oferecendo significado contextualizado)*

*(P. exemplifica ainda juntando dois objetos que estão sobre a mesa e depois os separando e voltando a juntá-los)*

P: VOCÊ ESCREVER PORTUGUÊS JUNTAR MÊS JUNHO PALAVRA PORTUGUÊS DIFERENTE J-U-N-H-O

Nesse exemplo, há a estimulação da escrita a partir de vocábulos na LP, o que entendo que, isoladamente, não constrói sentido ou aprendizado na língua-alvo. Mas a intenção foi demonstrar, na realização da atividade, como os sentidos podem ser construídos a partir da análise das próprias produções. Nesse caso, foi explicado que o significado obtido com a escrita era diferente do pretendido e, para isso, usei a LS de forma a significar a produção contextualmente.

Dechandt (2006, p. 280) também apresenta essa observação quando afirma que “deve-se ter em mente que uma lista de palavras não torna o aprendiz competente numa língua. O vocabulário deve ser trabalhado na escola de forma global. O ensino da palavra deve vir

acrescido do ensino de todas as relações que ela estabelece na língua-alvo”. Por outro lado, é possível perceber a presença e a relevância do insumo nesse sentido, na medida em que é a partir dele que é chamada a atenção do sujeito para o resultado de sua escrita. Nesse caso, a palavra pretendida e a palavra produzida expressam itens lexicais diferentes na LP, ou seja, desde que adequadamente significado, é possível partir da unidade “vocábulo” para chegar a significar construções e estruturas mais amplas na língua-alvo, sem perder de vista o todo.

Da mesma forma em que solicitei ao sujeito analisar sua produção escrita em LP pelos sentidos produzidos em cada palavra, também o levei a analisar cada produção quando, mesmo que de forma acertada, geralmente copiada da datilologia, faltava alguma letra. Nesse sentido, a intenção não era propriamente a palavra em si, mas a compreensão de que cada palavra em LP é composta de letras, reforçando a análise da língua e levando-o a apropriar-se dos conceitos intrínsecos da língua-alvo que a constroem. No caso específico do conceito de letra, convém ressaltar que esse não existe na LS, sendo necessário, então, que o aluno surdo possa acercar-se e apropriar-se de forma funcional do significado para a construção em LP.

O exemplo que apresento a seguir ocorreu no atendimento nº 6, com a solicitação de escrita da palavra “biscoito”. Foi difícil para E. compreender pela datilologia essa palavra, por ser uma palavra grande e com letras repetidas, mostrando-se diversas vezes confuso e sem conseguir realizar a construção adequadamente. Nessa situação, aproveitei também para levá-lo a compreender o conceito de letra, mas ele ainda não consegue, uma vez que lhe chamo a atenção para a ausência de uma letra na palavra e ele não percebe essa ausência. Porém, de qualquer forma, foi um primeiro momento de apresentação desse conceito e, por consequência, de reflexão sobre os constituintes da palavra em LP, além de que essas intervenções contribuíram para aproximá-lo da reflexão possível quando se constrói a escrita.

(P. pede a E. para escrever a palavra “biscoito”)  
 [...]
   
P: ESPERAR ATENÇÃO DEPOIS ESCREVER
   
P: B-I-S-C-O-I-T-O
   
(E. começa a escrever e solicita ajuda de P., digitalizando B-I-S...)
   
(P. digitaliza a palavra novamente e E. copia a digitalização feita e apresenta sua escrita)
   
P: FALTAR O-QUEinterrogativa
   
P: OUTRA-VEZ B-I-S-C-O-I-T-O
   
(E. demonstra ter entendido)
   
P: FALTAR O-QUEinterrogativa
   
E: BISCOITO FALTAR (e digitaliza) B-I-S-C-O...
   
(P. chama atenção de E., solicitando que compare a palavra escrita por ele e a digitalização que ela realiza, na tentativa de buscar a letra que falta, mas ele não consegue identificar)
   
P: ESPERAR VOCÊ<sub>2</sub>FALAR<sub>1</sub> O-QUE FALTAR B-I-S-C-O-I-T-O O-QUEinterrogativa
   
E: ENTENDER FALTAR
   
P: QUAL LETRA
   
E: LETRA BISCOITO VER B-I-S (olhando sua produção escrita)
   
E: OUTRA-VEZ B-I-S-C [...] C-O-B-C-L ERRAR FALTAR
   
P: ESPERAR PALAVRA CERTA B-I-S-C-O-I-T-O
   
E: CERT@ ENTENDER
   
P: IGUALinterrogativa (indicando o papel com a escrita)
   
E: DIFERENTE
   
P: DIFERENTE O-QUEinterrogativa
   
[...]
   
E: BISCOITO DIFERENTE (indicando o papel escrito)
   
P: FALTAR QUAL LETRAinterrogativa
   
E: PARECER OUTR@ B-E-I-S PARECER OUTR@
   
P: EU ESCREVER PORTUGUÊS VOCÊ VER
   
P: IGUALinterrogativa
   
E: (indica as duas palavras escritas com o dedo e sinaliza) FALTAR UM DIFERENTE
   
P: QUAL LETRA DIFERENTEinterrogativa
   
(P. estimula que E. compare as duas palavras escritas letra/letra na tentativa de entender qual letra está faltando)
   
E: B-I-S-C-O-I-T-O
   
P: CERT@ PALAVRA GRANDE
   
E: PEQUEN@ (negativa com movimento da cabeça) TOD@ CERT@
   
P: CERT@ QUAL LETRAinterrogativa (mostra as duas palavras) NÃO-TER UM LETRA QUALinterrogativa
   
(E. começa a digitalizar novamente a palavra B-I-S, demonstrando não entender a solicitação de identificar a letra faltante na palavra)

A partir desse tipo de estímulo, como comentado no exemplo acima, observo que E. vai assumindo uma postura de reflexão diferente quando em contato com a LP escrita. A princípio, era passiva e, progressivamente, torna-se mais dinâmica, ponderando sempre que entra em contato com novas situações com a língua e demonstrando vê-la na sua ação de construção. Para isso, já se permite posicionar-se, questionando-me sobre o que apresento a ele. Exemplo de uma dessas situações ocorreu no atendimento de nº 8, em que E. me questiona sobre dois vocábulos da LP que lhe ofereci, solicitando explicação sobre seus significados. Os itens mencionados foram: “gostar” e “gostoso” (delicioso), os quais expliquei comparativamente, pela própria grafia e pelo significado, deixando claro que, apesar de a escrita de ambas ser semelhante, são palavras diferentes, com significados diferentes. Ou seja,



nessa situação, E. já se aproxima da escrita, sendo capaz de vê-la como tal, de entender que comportam significações e de questioná-las a partir da experiência visual que tem com a língua escrita, pois, quando as vê grafadas de forma semelhante, pensa, a princípio, comportarem o mesmo sentido, o que, pela mediação da LS, foi possível deixar claro a diferença de classificação gramatical das palavras, mesmo sem utilizar as nomenclaturas “verbo” e “adjetivo”, mas elucidando seus significados.

A partir desse exemplo, outros se seguem, às vezes por solicitação do próprio sujeito, às vezes eliciados por mim como mediadora no processo de compreensão e apropriação da escrita em LP, conforme é possível perceber nessa situação ocorrida no atendimento nº 11, em que E. solicita a datilologia para o item lexical PASSEAR. Como a grafia dessa palavra se parece com a grafia da palavra “pessoa”, confundiu-se. Porém, tal confusão foi esclarecida a partir da contextualização do sentido conferido à sua produção em LP, para que pudesse perceber que essa palavra escrita contém outro sentido, fazendo-o pensar sobre a LP a partir da LS, o que caracteriza situação em que ocorre estratégia metalinguística de tipo 3.

E.: P-E-S-S-O-A (*pergunta a P.*)  
 P: PESSOA PESSOA  
 E.: PESSOA ERRAD@ PESSOA  
 P: VOCÊ SINALinterrogativa  
 E.: PASSEAR  
 P: PASSEAR  
 E.: NOMEinterrogativa  
 P: DIFERENTE NOME PORTUGUÊS P-A-S-S-E-A-R  
 E.: P-A-S-S-E-A-R (*e volta a escrever*)  
 P: CERT@

Também é relevante perceber nessa situação, em seu processo de análise da LP, que mesmo tendo uma ideia sobre a escrita da palavra desejada e por utilizar-se de estratégias mnemônicas visuais para a escrita nessa língua, as duas palavras que ele solicita são realmente semelhantes em LP: as duas começam com a letra “p”, as duas têm dois “s” no meio, o que, pela estratégia usada, realmente pode confundir. Entretanto, questiona-me de forma a certificar-se de que tem a palavra certa.

O próximo exemplo ilustra a análise da LP a partir da LS, em que E. apresenta uma construção na língua-alvo tomada com base na “visualização da forma” escrita, o que provoca certa confusão por tentar relacionar a imagem construída da palavra escrita com o arcabouço lexical em LP que já possui. Como não consegue estabelecer sentido, também não reflete sobre a coerência e pertinência da palavra escrita com a LP. Esse exemplo foi tomado do atendimento nº 14, em que fazíamos a leitura das frases escritas em LP no atendimento

anterior, e pelo fato de que eu escrevi na frase a palavra “encontrou” com letra cursiva e com a letra “e” maiúscula, por ser início de frase. Ele entendeu essa primeira letra como se fosse a letra “B”. De qualquer forma, por associação, lê sua construção com o sentido conferido pela palavra escrita inicialmente em LP adequadamente (encontrou), mesmo que não identifique a impossibilidade de construção iniciada em: “Bnc”. Segue a situação abaixo.

E.: SIGNIFICAR ENCONTRAR EXEMPLO B-N-C-O SÓ PEQUEN@  
 P: OUTRA-VEZ  
 E.: B-N-C-O PEQUEN@ NORMAL IGUAL B-N-C-O PEQUEN@ IGUAL SIGNIFICARinterrogativa  
 E.: VER B-N-C-O (*mostra a palavra escrita no papel e digitaliza*) T-R-O-U  
 (*Uma vez que eu não o entendi, ofereço papel para que escrevesse a palavra. E ele escreve “Bnc” e depois “Bncontrou”*).  
 E: (*escreveu a primeira e sinaliza*) PARECER ENCONTRAR  
 E: (*escreve a segunda e refere*) IGUAL PARECER  
 P: (*indica a palavra escrita no papel da semana anterior e refere*) LETRA B NÃO LETRA E (*e reescreve a palavra, dessa vez com letra de imprensa*).  
 E.: ENTENDER  
 E.: DESCULPAR ERRAR  
 E: (*indicando a palavra escrita inicialmente, sinaliza*) PARECER B  
 (*E. mostra as duas palavras que ele escreveu em papel à parte, indicando que uma era pequena e a outra era grande*).  
 P: DIFERENTE PORTUGUÊS PALAVRA CONHECER NÃO (*indicando a palavra “bnc” que E. escreveu e faz a mesma sinalização para outra palavra também*).  
 E.: CONHECER NÃOinterrogativa  
 P: NÃO PORTUGUÊS CONHECER NÃO  
 (*Pelo contexto apresentado por E., foi possível entender que, ao escrever “bnc”, ele não compreende o significado, o que, então, P. explica os sentidos obtidos a partir da construção feita por E., associando essa primeira escrita a “banco” e explica as duas possibilidades de sentido para essa palavra*)  
 P: B-A-N-C-O BANCO DINHEIRO  
 E.: (*repete*) BANCO (*no sentido de instituição financeira*).  
 P: OU PODER (*e mostra o banco objeto*) PORTUGUÊS NOME IGUAL OU IGUAL BANCO  
 P: CONHECER (*e P. procura uma revista para mostrar uma logomarca de banco a fim de relacionar para E., e assim que viu a logomarca fez o sinal correspondente*).

Mesmo havendo esse equívoco na construção das palavras, aproveito para estimular a análise da língua-alvo, a partir da sua própria produção, explicando os sentidos através dos significantes em LP. Na produção “Bnc”, usei o léxico da LS para explicar que, escrita dessa maneira, a palavra não tem significado em LP, mas que poderia ser, desde que se acrescente uma letra, BANCO. Uma vez explicada a construção dessa palavra, aproveito para chamar a atenção de E. sobre essa mesma palavra poder ter dois significados em LP (homônimo), mas não na LIBRAS, o que então foi exemplificado através de frases:

EU VOU AO BANCO PEGAR DINHEIRO.

EU QUERO UM BANCO PARA SENTAR.

Além do uso das frases, fiz o desenho de um banco para sentar e busquei em uma revista a logomarca de um Banco conhecido para que ele pudesse diferenciar as duas situações em que a mesma palavra em LP pode ser usada para dois significados diferentes. Importante lembrar que, para toda essa explicação, usei a LS confrontando as duas possibilidades de uso da palavra que tomei pela semelhança da escrita, e que, em LS, para cada um desses significados, há um item lexical diferente:



Figura 22 - Desenho representativo da LIBRAS para o item lexical BANCO



Figura 23 - Desenho representativo da LIBRAS para o item lexical CADEIRA

Essas ações promovem a estimulação da metalinguagem para a LP através da LS pela apreensão do significado da palavra na língua-alvo e do contraste desta com a L1.

A proposta contrastiva das duas línguas em questão é essencial à eficácia do ensino. Apresenta-se como uma via de duas mãos, pois propicia uma troca de experiências entre surdos e ouvintes. Ao mesmo tempo que amplia a competência comunicativa dos surdos na LP, amplia a competência comunicativa dos ouvintes, em LSB. (DECHANDT, 2006, p. 279)

O processo de contraste entre as duas línguas, a L1 e a língua-alvo, faz com que o sujeito que está aprendendo a segunda língua esteja mais atento e seja capaz de perceber as possibilidades ao seu alcance nessa nova língua. Além disso, percebe também como a língua vai se construindo, se constituindo e fazendo sentido a partir da base da sua L1, para, progressivamente, estabelecer esse sentido por si só. Nessa próxima situação, no atendimento nº 15, construímos uma cruzadinha com palavras em LP, evocadas naquele mesmo momento por mim e por E., e obtivemos:

G  
 BOCA  
 S  
 TRABALHO  
 O    A L  
      R H  
      A O  
 INTELIGENTE  
 J    O    LEI  
 AMIGOS    E  
           T  
           O  
           S  
           O

Figura 24 - Cruzadinha

Com a construção da palavra “amigo” estando muito próxima da letra “s” da palavra “gostoso”, chamo sua atenção para o novo significado assumido pela palavra ao adicionar essa letra, dando a ideia de número, assim como aparece no fragmento ocorrido nesse momento:

P: (*sugere*) AMIG@  
 (E. coloca todas as letras adequadamente a partir da letra “a” da palavra “laranja”)  
 P: AMIG@ JUNTAR S MUIT@ (P., fazendo referência à letra “s” da palavra “gostoso”, que estava bem próxima do “o” de “amigo”)  
 E.: (ao mesmo tempo) MAIS  
 E.: AMIG@ MAIS  
 (Frente à empolgação com a observação, E. faz ainda o seguinte comentário):  
 E.: AMIG@ MAIS GOSTAR BO@exclamativo

Com essa observação feita por ambos, já que o sujeito mencionou a associação, ao mesmo tempo, ele demonstra, em primeiro lugar, conhecer a formação de plural em LP, mesmo que nem sempre saiba usá-la adequadamente e também que não faça comumente essa flexão quando escreve em português. Isso porque em LIBRAS não se utilizam itens lexicais flexionados em número (essa ideia é marcada através de classificadores, quando necessário ao contexto), porém E. conhece essa noção e percebe o significado da palavra sendo alterada pelo acréscimo do morfema que designa número.

Seu processo de análise da língua vai se ampliando e, no momento em que ofereço maior aprofundamento na LP, usando para tal os conceitos de frase, palavra e letra, depois

acrescentando o conceito de sílaba, verifico não apenas a ampliação conceitual, mas, também, incremento nas possibilidades de manipulação das palavras em português. Tais situações sobre a estrutura da LP que envolvem a consciência fonológica, nesse caso pela manipulação de palavras, leva E. ao exame das palavras construídas e também a uma tentativa de compreender como se formam. No exemplo a seguir, fragmento do atendimento nº 15, é possível verificar como, a princípio, o sujeito responde à estimulação oferecida, mas é relevante observar que analisar a LP não é uma atividade espontânea realizada por E., o que reforça a necessidade de o interlocutor, professor e/ou terapeuta, estar atento para os momentos em que há possibilidade de chamar-lhe a atenção para isso e, então, suscitar a reflexão metalinguística. Mesmo que ainda não domine o conceito apresentado, a intervenção feita pelo interlocutor possibilita a visualização, o contraste e a análise de uma informação que não faz parte de sua primeira língua, exigindo, para isso, além do domínio da primeira língua, alguma aproximação e familiaridade com a segunda.

*(P. pega uma das palavras apresentadas e, em seguida, as letras soltas que constroem essa palavra, mostrando a E.)*

E: IGUAL *(fazendo referência às duas palavras expostas na mesa: a palavra impressa e a palavra construída com as letras soltas)*

P: IGUAL PODER

*(P. corta a palavra em sílabas)*

P: PALAVRA EU PALAVRA PORTUGUÊS CORTAR SÍLABA SÍLABA SÍLABA

P: AGORA PODER SÍLABA

P: *(pega outra palavra, corta-a e sinaliza)* SÍLABA *(e assim com outras também)*

P: *(com uma das palavras cortadas, sinaliza)* 3 SÍLABA SÍLABA SÍLABA ENTENDERinterrogativa

E: ENTENDER

P: AGORA

E: EXEMPLO FRASE FRASE SÍLABA

P: FRASE PODER SÍLABA

E: NÃO-TER PALAVRA

P: FRASE TER PALAVRA PALAVRA PALAVRA ENTENDERinterrogativa

P: PALAVRA PALAVRA PALAVRA

P: PALAVRA SÍLABA SÍLABA SÍLABA

P: SÍLABA LETRA LETRA BO@interrogativa

P: PALAVRA *(indica a palavra que está na mesa e sinaliza)* 3 SÍLABA

P: *(pega as sílabas e corta-as em letras, indicando-as, e sinaliza)* LETRA

P: QUANT@ LETRAinterrogativa

E: 5 6 6

P: 6 LETRA

P: QUANT@ SÍLABAinterrogativa

E: 2

P: *(indicando a palavra em questão e sinaliza)* QUANT@interrogativa

E: 2

P: *(mostra sílaba por sílaba e vai indicando a quantidade nos dedos)* 3

E: ENTENDER

P: *(pega uma palavra monossilábica e pergunta se esta é possível separar em sílabas)* CORTAR SÍLABAinterrogativa

P: NÃO-PODER PALAVRA 1 SÓ

P: QUANT@ SÍLABA

E: 1

*(P. apresenta uma palavra dissilábica a E., solicitando que identifique o número de sílabas)*

E: 1 ÚNIC@ SÍLABA *(então P. a corta em duas sílabas para que ele perceba a divisão em 2 sílabas).*

Atividades desse tipo promovem a análise metalinguística da língua-alvo de diferentes formas, uma vez que contribuem na ampliação de vocabulário e facilitam a análise de unidades da língua como letras, sílabas e palavras, o que contribui com a apropriação e compreensão do aprendiz sobre a nova língua.

Já no exemplo a seguir é possível observar o quanto o domínio da L1 é importante para a compreensão e o uso da L2, o que difere das situações analisadas anteriormente (relacionadas a ocorrências de uso da LP de forma isolada através de palavras). Nessa situação que será apresentada, no fragmento do atendimento nº 16, verifico como o sujeito vai usando os conhecimentos até então trabalhados de forma a construir texto na língua-alvo. Isso significa que, na medida em que se solicita uma produção na segunda língua, E. vai construindo a partir de sua primeira língua, muitas vezes de forma externa. Isso fica aparente pelo uso de sinalização discreta e contínua do que ele pretende escrever, como se estivesse “murmurando” de forma a auto-organizar-se na escrita em LP. Quando ele não tem o vocabulário necessário ou desejado, vai solicitando, em uma construção compartilhada, a “grafia” desejada por meio da datilologia.

Além disso, através dessa sinalização discreta é possível observar as frequentes retomadas da ideia em construção, numa tentativa de estruturar o pensamento na segunda língua, a partir da primeira. Isso significa não apenas a interlíngua em ação, mas o peso e o importante apoio que a L1 oferece ao sujeito nesse processo, à medida que toma constantemente sua L1 para pensar a L2 e, quando não sabe como expressar na L2, solicita do interlocutor esse apoio. Ainda nesse exemplo se percebe que, conforme evolui na aprendizagem da segunda língua, esse processo também auxilia, em movimento inverso, o desenvolvimento e ampliação ainda da sua L1, o que é evidenciado quando, solicitando como escrever em LP o item lexical INTERIORIZAR, forneço outra palavra como sinônimo, de forma a promover melhor adequação ao pretendido.

P: *(oferece a E. um papel e solicita)* AGORA VOCÊ ESCREVER O-QUE APRENDER HOJE APRENDER O-QUEinterrogativa  
 E.: ESCREVER AGORA APRENDER BO@ GOSTAR BO@ ESTUDAR FÁCIL ESCREVER SÓ  
 P: PALAVRA LETRA SÍLABA LEMBRARinterrogativa  
 E.: PALAVRA LETRA SÍLABA  
 P: O-QUE APRENDER ESCREVER  
 E.: NOME LETRA PALAVRA SÍLABA  
 P: L-E-T-R-A  
*(P. escreve no final da folha a palavra “letra” para facilitar)*  
 P: VOCÊ ESCREVER O-QUE APRENDER APRENDER O-QUEinterrogativa  
 E.: LETRA  
*(P. sugere que ele escreva)*  
 E.: NOME APRENDERinterrogativa  
 P: A-P-R-E-N-D-E-R  
 E: *(Enquanto escreve, E. sinaliza)* VER APRENDER BO@exclamativa  
 E.: EU VER...FÁCIL  
 E.: NOME FÁCILinterrogativa  
 P: F-A-C-I-L  
 E.: EU ERRAR FÁCIL  
 E.: SÍLABA  
 E.: VER...  
*(Enquanto E. escreve, P. vai organizando as palavras que ele está pedindo para digitalizar)*  
 E.: NOME INTERIORIZARinterrogativa  
 P: PODER ENTENDER IGUAL INTERIORIZAR PODER PALAVRA PORTUGUÊS ENTENDER E-N-T-E-N-D-E-R  
 P: ENTENDER IGUAL INTERIORIZAR  
 E: *(escreve)* LETRA SÍLABA PALAVRA VER APRENDER DESENVOLVER BO@ EU VER FÁCIL APRENDER FÁCIL ESTUDAR APRENDER GOSTAR ENTENDER VER BO@  
 E.: ENTENDER FÁCIL  
 E.: NOME PROFESSO@interrogativa  
*(P. montou a palavra com as sílabas já expostas na mesa e chama a atenção para o gênero da palavra PROFESSO@)*  
 E.: PROFESSO@^HOMEM *(aponta para a P sinaliza)* PROFESSO@^MULHER  
 E.: PROFESSO@ *(e digitaliza a letra A)*  
*(P. solicita que E. leia o que escreveu após ter completado a escrita e lê, sinalizando palavra por palavra).*

Outro aspecto também possível de ser verificado nesse exemplo acima é a inclusão de mais um conceito da LP, não usado em LS comumente, que é a marcação de gênero, já que é necessário fazer essa diferenciação em LP e, na LS, não, sendo imediatamente entendido pelo sujeito, que já passa a relacionar e explicar.

A seguir, apresento duas situações, uma do atendimento nº 16, outra ocorrida no atendimento nº 18, respectivamente, em que em ambas é possível perceber o uso de estratégias de aproximação da LP através da LS, ou melhor, através da concepção advinda pela experiência visual que os surdos têm e com que se relacionam com o mundo. No primeiro exemplo, apresento uma construção em LP e, a partir da primeira letra, ele tenta associá-la a um significado, independente de ter, efetivamente, realizado a leitura da palavra.

*(P. constrói a palavra em LP “sabonete”)*  
 E: SÁBADO *(este item lexical em LS também pode ser LARANJA, sendo diferenciados no contexto. Aqui nesta situação percebo que sua intenção foi o item lexical sábado, em função de que, tanto a palavra em LP quanto o sinal, evocam um significante em LP iniciado pela letra “s”)*  
*(P. explica o item lexical que construiu em LP escrita através do sinal SABONETE para que este perceba o significado relacionado à palavra escrita).*

*(P. oferece as folhas com as palavras para E. localizar a escrita dos desenhos oferecidos, sendo que o primeiro foi “pião”).*

E.: ESQUECER PIÃO

P: PROCURAR VOCÊ FALAR PALAVRA NOV@

*(E. procurando, digitaliza P)*

*(P. repete P)*

*(E. mostra uma palavra começada por P)*

P: PALAVRA PORTUGUÊS COMEÇAR LETRA P

*(E. mostra a mesma palavra anterior) P: (sinaliza) PROFESSO@*

*(E. mostra outra palavra) P: (sinaliza) PROCURAR*

*(E. mostra outra palavra) P: (sinaliza) IGUAL (apontando a última com a anterior) PROFESSO@*

*(P. indica onde está a palavra “pião”)*

E.: P-I-A-O

No segundo exemplo, fica claro como o sujeito tenta perceber a LP através de indícios que geralmente estão associados ao aspecto visual da palavra, tomando-a pela primeira letra, e assim todas iniciadas por essa letra podem ser evocadas, como é o caso do exemplo citado acima, ou ainda pelo tamanho da palavra, o que também aconteceu nos atendimentos como uma estratégia para chegar ao desejado na LP. De qualquer maneira, são pistas visuais, baseadas na LS, que sugerem os caminhos para o sujeito chegar à compreensão da língua-alvo.

Peixoto (2006, p. 225) apresenta uma análise nesse sentido:

Parece ser por meio da língua de sinais, assim como da análise dos aspectos visoespaciais da escrita, que a criança surda constrói os caminhos que, substituindo a fala, lhe conduzem a uma compreensão mais avançada do sistema da escrita. A análise da escrita aproxima esta criança das regularidades desse sistema, mas apenas isto não parece ser o suficiente para prever, antecipar escritas nunca vistas antes.

É relevante observar como as considerações encontradas em outros estudos convergem quando se trata de entender os processos pelos quais os surdos se apropriam da LP, porém isso não significa dizer que esses são os mesmos para todos os surdos. Contudo, por tratar-se de situação em que a LS é tomada como base na estruturação linguística do sujeito e que será a partir dela que se confrontarão com a L2, será evidente que essas mesmas particularidades caracterizem-se como ocorrências praticamente inevitáveis aos surdos sinalizadores, em função da modalidade linguística usada por esses sujeitos.

No atendimento nº 23, frente à solicitação para o sujeito ler frases escritas em português, associando-as a gravuras representativas dessas, peço que me explique como chegou a compreender a relação entre a frase dada e a gravura escolhida. Dessa forma, pretendo acompanhar a análise sobre sua leitura e quais pontos foram significativos para chegar até



esse entendimento. O que é possível perceber é que o sujeito necessita do auxílio do outro, interlocutor, para levantar os aspectos significativos do conteúdo escrito em LP e que o ajudaram nessa construção de sentidos, especialmente quando o outro pode fazer essa mediação através da LS, que sustenta tais análises para ele. Também foi possível observar que, entendendo o significado da frase, a substitui, em nível de importância, pelo desenho, buscando interpretá-lo, ao invés de retomar para a escrita, deixando transparecer que o primeiro, para ele, é mais relevante que esse último, o que é compreensível, uma vez que ainda mostra-se em processo de aprendizagem da LP.

*(Oferecimento de frases em LP para serem lidas e associadas aos desenhos que expressem o sentido contido na frase. Nessa situação, P. tenta levar E. a buscar indícios na frase que possam auxiliá-lo a entender o conteúdo).*  
 E: ESCOLA (e apontou a figura onde aparece uma criança surda na escola)  
 P: PORQUEinterrogativa  
 E: ESCOLA ENSINAR APRENDER ENSINAR  
 P: SÓinterrogativa  
*(P. indicando novamente a frase para E).*  
 E: SURD@ (associando então à figura)  
 E.: SURD@ CERT@

As estratégias metalinguísticas realizadas pelo sujeito, geralmente apoiadas na LS, ratificam a análise que é feita a partir dessa língua para constituir sentidos na LP, mostrando sua compreensão sobre as construções realizadas. No momento em que o sujeito consegue apresentar através da LS o compreendido da LP, demonstra também a possibilidade de diferenciação entre os dois sistemas linguísticos, sendo que esse aspecto é constantemente demarcado por mim, como sua interlocutora, levando-o a compreender a necessidade de, a partir da gramática específica de cada língua, realizar as construções de forma pertinente a cada uma. Essa é uma tarefa complexa e que demanda tempo para ser suficientemente interiorizada pelo sujeito, mas que aponta para um começo dessa ação reflexiva. Tais aspectos podem ser identificados no atendimento nº 21, quando, solicitando construções a partir dos desenhos representativos da LS, aproveito a ocasião para chamar-lhe a atenção para a estrutura gramatical da LP necessária para ser compreendida pelo leitor, atendendo à estrutura dessa língua.

*(Atividade em que E. está construindo sentenças com os desenhos representativos da LS e, como falta um desenho para a sentença pretendida, coloca sua mão com a CM correspondente):*

E: *(coloca os sinais)* VÍDEO-CASSETE GRITAR COBRA *(e diz para P. que está faltando o sinal de TELEVISÃO)*

E.: FALTAR TELEVISÃO NÃO-TER FALTAR *(e continua procurando entre os sinais distribuídos pela mesa. Como não encontrou o sinal desejado, propõe à P. colocar sua mão configurada no lugar da sentença onde deveria ter o desenho do sinal não encontrado).*

E.: TELEVISÃO *(e indica sua mão, dirige o sinal para o lugar da frase onde está faltando).*

E.: PROCURAR NÃO-TER TELEVISÃO *(colocando a mão configurada para representar o sinal de TELEVISÃO no lugar correspondente)* MELHOR *exclamativa*

E.: PROBLEMA NÃO *interrogativa*

*(P. organiza os sinais colocados por ele para a sentença, abrindo o espaço correspondente ao desenho do sinal de TELEVISÃO para que E. coloque sua mão configurada).*

P: *(novamente escreve a palavra correspondente em LP da sentença construída por E. em LS sempre separadas por barra e comenta)* AGORA SURD@ VER *(e mostra os sinais que estão na mesa construídos por E. e, olhando para eles)* ENTENDER VER SURD@ ENTENDER *(mostra novamente)* ENTENDER AGORA PESSOA OUVINTE OLHAR PALAVRA *(e aponta as palavras em LP correspondentes aos sinais que estão escritos no papel)* ENTENDER NÃO OLHAR LER PORTUGUÊS NADA *exclamativa* AGORA EU ESCREVER FRASE PORTUGUÊS

Uma vez que o sujeito já consegue refletir sobre sua língua para construir e refletir sobre a L2, demonstrando uma evolução nas análises e percepção de forma mais consciente da LP, os fragmentos passam a demonstrar os processos de compreensão da língua-alvo, sendo analisados a partir do critério de **estratégias metalinguísticas de tipo 4**, em que a LP é alvo e instrumento da análise. Durante a realização da análise das transcrições, fiquei surpresa com o número de ocorrências características desse tipo de estratégia, demonstrando a evolução obtida pelo sujeito no contato e apropriação da L2.

Todas essas considerações levam a creditar valor relevante às estratégias metalinguísticas na L1 do sujeito que aprende uma L2. Com essa base sólida, o processo ocorre e traz como resultado não a possibilidade de ler e escrever na LP, mas a possibilidade de compreender as relações existentes entre as duas línguas, em que aspectos se contrastam e se complementam, enriquecendo as experiências linguísticas do sujeito que aprende.

#### **7.4.3.4 Estratégias metalinguísticas de tipo 4 (MT 4) – Estratégias para refletir a LP (LP – L2)**

Nessa subcategoria, analiso as reflexões do sujeito investigado a respeito da própria LP, demonstrando alcançar entendimento suficiente da L2 para ser capaz de refletir sobre seu uso e construção.

Assim, os exemplos que serão apresentados em continuidade servirão para ilustrar esses momentos, demonstrando a evolução das estratégias metalinguísticas desde a tomada de consciência da LS como língua para o sujeito, até a possibilidade de, frente à LP, conseguir manipulá-la, considerando a relação visual que estabelece com a língua, ao invés da relação auditiva, como ocorre com s ouvintes.

No exemplo a seguir, ocorrido no atendimento nº 15, durante atividade de escrita, em que ofereço uma palavra em LP e o sujeito, imediatamente, compreendendo o significado da palavra, chama minha atenção para a marcação de gênero que ocorre na LP.

*(P. forma a palavra “boba”)*  
 E: *(identifica de imediato fazendo o sinal)* BOB@^MULHER  
 E: HOMEM B-O-B-O A MULHER *(com a palavra oferecida, E. faz a diferenciação de gênero através da própria palavra, diferenciando a escrita).*

Na próxima situação, espontaneamente o sujeito aponta e sinaliza sua compreensão da língua, destacando as possibilidades que aparecem de manipulação da palavra escrita em LP, na medida em que identifica como uma palavra pode ser transformada em outra. Logicamente que a partir de um léxico conhecido, porém, à medida que se lhe oferecem outras situações, pode ampliar esse conhecimento de forma a tornar acessível o uso da LP ao seu dia a dia. A situação ocorreu no atendimento nº 16:

*(P. corta a palavra “tapete” e E. chama a minha atenção):*  
 E: PARECER *(indica o pé mostrando a sílaba PE da palavra “tapete”)*  
 P: PALAVRA PORTUGUÊS MUIT@ BO@exclamativa  
*(P. apresentou a palavra “leite” e cortou em sílabas e E. chama a atenção sinalizando):*  
 E.: LEI  
 [...]  
*(Oferecimento de letras para construir palavras)*  
*(P. constrói a palavra “irmão” e E. imediatamente mostra sua mão)*  
 P: MÃO NÃO IRMÃ@  
 E: IRMÃ@ *(demonstrando ter compreendido o proposto)*  
 E: PARECER *(E., separando a palavra “irmão”, sinaliza) IR (e indica) MÃO*

Neste exemplo aparecem três situações em que o sujeito mostra-se ativo na análise da LP, percebendo, em cada item lexical escrito nessa língua, a presença não relacionada semanticamente de outros dois, suscitando a visão que já consegue ter da L2. Isso significa que essa visão faz parte de seu conhecimento sobre as possibilidades advindas da língua. Ressalto, como pode ser visto no exemplo, que, a princípio, não havia compreendido a

proposta feita pelo sujeito em uma das análises, provavelmente devido a eu não estar ainda preparada para esse acontecimento, mas de tal forma o sujeito explica sua análise, aparentando clareza, segurança e domínio na compreensão das novas construções, que tornam evidentes suas descobertas e possibilidades com a língua-alvo.

Trago agora fato acontecido no atendimento nº 5, início do processo de estimulação, de forma a contrastar com a análise apresentada anteriormente. No exemplo a ser apresentado a seguir, o sujeito manifesta sua dificuldade em apropriar-se da LP a partir da datilologia, expressando sua angústia por isso, o que, de certa forma, é frequente entre os surdos e seus professores, e que já comentei anteriormente. Porém, expressa uma análise da língua-alvo, a partir da perspectiva das dificuldades de aprendizagem da LP para os surdos.

*(Foi solicitado a E. que escrevesse palavras em LP a partir da evocação pelos desenhos representativos da LS):*

P: FEVEREIRO PORTUGUÊS NOMEinterrogativa

E: ESQUECER

P: FEVEREIRO LEMBRAR NÃOinterrogativa

E: ESQUECER

P: ATENÇÃO F-E-V-E-R-E-I-R-O

P: GRANDE PALAVRA

E: PALAVRA GRANDE

E: A

P: A NÃO OUTRA-VEZ ATENÇÃO F-E-V-E-R-E-I-R-O

E: F-E-V....-E-R-E-I-R-O *(o final da palavra foi com minha ajuda)*

E: F-E-V-E ... *(não lembrou mais o restante da palavra)*

P: F-E-V-E-R-E-I-R-O

*(E. escreve e mostra a P.)*

P: FALTAR

*(E. reescreveu a palavra, porém substituiu a letra “f” pela letra “p”)*

P: Pinterrogativa

E: CALMA DESCULPAR ERRAR

[...]

E: DIFÍCILexclamativa

[...]

P: DIFÍCIL PORQUEinterrogativa

E: PORQUE ESQUECER CONFUSÃO ESQUECER A-B-C *(fez referência ao esquecimento das letras do alfabeto neste caso, mas, como ainda não sabia o sinal usado para letra ou conceito, representou sua idéia, mencionando o alfabeto datilológico)*

Tenho apresentado diversas vezes o argumento para a aprendizagem do surdo sobre a LP a partir da contextualização dessa, da relação e das situações de interação com o outro, interlocutor. Com essa contextualização, entendo ser possível significar essa nova língua, que, a priori, não estabelece nenhuma relação com a sua L1, mas precisa, de alguma forma, ser compreendida pelo sujeito. Em face disso, há uma busca de formas de apropriação, tentando, de diferentes maneiras, chegar até a autonomia do que a princípio é totalmente desconhecido,

estranho, estrangeiro. Por isso, a angústia gerada nos surdos pela incapacidade de compreender o que aos ouvintes lhe parece ser tão simples, fácil de ser compreendido e usado.

Apresento agora outra situação ocorrida no atendimento nº 16, em que estimo a análise de palavras em LP por rima, que caracteriza a consciência fonológica nessa língua, porém que não se constrói dessa forma na LS. Minha intenção com essa atividade foi chamar a atenção do sujeito para a escrita de palavras em LP, que podem ser semelhantes, mas mantêm sentidos diferentes, despertando a possibilidade de analisar a língua-alvo sobre essa característica e relacionando a mudança de sentido, mesmo com a escrita semelhante. Como eu não sabia como explicar a “rima” em LS, o sujeito mesmo sugere um item lexical em LS para representar essa noção, apresentando a ideia COMBINAR como representativa da proposta, e ainda evidencia sua compreensão do proposto na língua-alvo. Nesse momento, é possível perceber as possibilidades de identificação das características da LP e sua compreensão.

(*P. constrói as palavras em LP, “coração”, “oração”, “irmão” e “mão”*)  
 P: (*chamando atenção de E., sinaliza*) ORAÇÃO MÃO (*dêitico indicando a mão*) CAMINHÃO CORAÇÃO  
 PALAVRA PORTUGUÊS PARECER  
 E: PARECER IGUAL  
 E: ORAÇÃO MÃO (*dêitico indicando a mão*) IRMÃ@ CAMINHÃO CORAÇÃO  
 P: PALAVRA PORTUGUÊS ÚLTIM@ PARECER  
 E: IGUAL ÚLTIM@ IGUAL  
 E: ORAÇÃO MÃO (*dêitico indicando a mão*) IRMÃ@ CAMINHÃO CORAÇÃO  
 (*P. constrói “gente”*)  
 E: QUENTE  
 (*P. escreve “quente”, “dente”, “mente”, “sente”*)  
 P: SENTIR  
 P: MENTIR  
 P: (*indica a palavra construída e sinaliza*) SENTIR  
 P: (*indica a palavra construída e sinaliza*) DENTE  
 P: (*indica a palavra construída e sinaliza*) PENTE  
 P: (*indica a palavra construída e sinaliza*) QUENTE  
 P: (*indica a palavra construída e sinaliza*) GENTE  
 P: PALAVRA PORTUGUÊS DIFERENTE SINAL DIFERENTE ESCREVER PARECER  
 E: IGUAL  
 E: (*se surpreende e reforça o sinal*) IGUAL (*com expressão facial de surpresa e descoberta*)  
 E: COMBINAR (*aqui, inaugura para a P. o sinal que aparentemente está atribuindo ao conceito de rima em*

Nesse próximo exemplo, ocorrido no atendimento nº 17, acontece uma situação especial e interessante, em que não me dou conta de um equívoco do sujeito, analisando apenas a datilologia usada e não o item lexical em LS que explica sua intenção. Isso havia passado despercebidamente, porém, mesmo assim, considero relevante trazer para análise, na medida em que há, de certa forma, atenção do sujeito para a manipulação da palavra em LP, mesmo

que o significado expresso estivesse errado, o que eu deveria ter percebido e apontado naquele momento.

(P. apresenta a palavra em LP “medo” e E. fica apenas olhando e analisando a palavra)  
 P: CONHECER CERT@  
 E: REFLETIR  
 P: EXEMPLO TER LÁ (dêitico indicando um lugar no espaço) LEÃO LEÃO SUSTOespanto LEÃO LÁ (dêitico indicando um lugar no espaço) OLHAR LEÃO BRAV@ (expressão facial e corporal de medo) LEÃO BRAV@  
 E: MEDO LEGALexclamativa  
 P: MEDO CERT@  
 E: ENTENDER VOCÊ ENCONTRAR LEÃO VOCÊ SUST@ MEDO  
 P: MEDO PALAVRA PORTUGUÊS (indicando o papel onde a palavra estava escrita)  
 E: OU PALAVRA M-U-D-O MENTIR PALAVRA PARECER MENTIR PARECER  
 P: TROCAR U TROCAR LETRA U  
 E: PARECER

Analisando esse fragmento em que o sujeito identifica e reflete sobre a palavra em LP “medo” e a compara com a palavra digitalizada M-U-D-O, “mudo”, percebo, nesse movimento de análise, certa incoerência na presença do item lexical em LS MENTIR, que no ato desse atendimento não foi entendido nem por mim como sua interlocutora, nem pela monitora que estava presente. Na verdade, há o estabelecimento de uma relação correta na análise, que faz das duas palavras que têm escrita semelhante em LP – “mudo” e “medo” – em que, pela mudança de uma letra, se produz outra palavra com outro sentido. Porém, me ative na datilologia, não integrando ao contexto e ao significado prestado para o item lexical apresentado pelo sujeito. Nesse caso, eu deveria ter chamado sua atenção para sua confusão no emprego de sentido, porém não o fiz, sendo que apenas me chamou a atenção a possibilidade de manipulação da LP feita por E..

No próximo atendimento, ocorre o oferecimento de sílabas, conceito trabalhado a partir do atendimento nº 15, em que pretendo estimular a construção de palavras em LP, tomando as sílabas como ponto de partida. Trata-se de atividade que promove metalinguagem em LP e estimula a análise dessa língua a partir dela mesma. Segue o exemplo retirado do atendimento nº 18, em que é possível perceber o sujeito realizando metalinguagem na L2.

*(Realização de atividade em que, a partir de uma sílaba em LP, era necessário evocar uma palavra também em LP).*

E: *(pega a sílaba “fa” e imediatamente faz o sinal)* FAMÍLIA  
 E: *(pega a sílaba “na” e faz)* NAMORAD@  
 E.: SIGNIFICAR N-M-A-M-O-R-A-N-D-O SIGNIFICAR IGUAL  
 E: *(pega a sílaba “pa” e sinaliza)* PIZZA  
 P: NÃO  
 E.: PÁ  
 E: *(pega “mer” e sinaliza)* MÊS  
 P: PARECER MÊS M-E-S *(aponta para o papel e faz)* M-E-R  
 E: *(repete)* M-E-R LEMBRAR PASSADO  
 P: PALAVRA PORTUGUÊS LUGAR VOCÊ TRABALHAR  
 E: MERCADO  
 E: *(pega a sílaba “que” e sinaliza)* O-QUE  
 P: QUAL PALAVRA OUTRA  
 E: Q-U-E-A-L *(e sinaliza)* QUAL  
 P: PALAVRA OUTR@ PORTUGUÊS TER MUIT@  
 P: *(escreve e depois sinaliza)* O-QUE TAMBÉM OUTR@interrogativa  
 P: QUERER  
 E: *(digitaliza)* Q-U-E-R-O  
 P: *(escreve a palavra “queijo” e sinaliza)* QUEIJO  
 E: *(sinaliza)* QUEIJO AMARELO  
 P: *(escreve “queixo”)* QUEIXO *(dêitico indicando o queixo)*  
 E: *(mostra a palavra “queixo” e faz B e sinal)* BEIJO  
 P: PARECER  
 E: PARECER

Nesse fragmento, percebo também a oportunidade de estimular a variação de léxico em LP, bem como ampliar, a partir de suas próprias conclusões da língua, outras situações em que as palavras podem ser encontradas, somando-se a essas outras características, como QUEIJO AMARELO. Assim, o sujeito demonstra habilidade linguística com a LP e compreensão do que produz e sugere além de criatividade.

Conforme já mencionado anteriormente, a apropriação de uma língua não ocorre através de listas de palavras isoladas ou por evocação de um léxico, mas do uso dessas palavras em contextos mais amplos na construção de sentenças contextualizadas. Então, pensando por esse lado, também foi oferecida ao sujeito a possibilidade de analisar a LP através desse tipo de atividade. É o caso do que ocorreu no atendimento nº 21, em que, a partir da criação de sentenças na LS com o uso dos desenhos representativos dessa língua, transcrevi para a LP cada item lexical usado pelo sujeito. Assim, dei início à construção de uma sentença em LP, demonstrando a necessidade de acrescentar outros aspectos para conferir sentido ao que foi escrito. Nesse caso, promovo reflexão sobre a gramática da LP escrita e também ofereço situação de análise para aproximação da LS à LP, respeitando as diferenças entre ambas e os recursos necessários para cada construção.

*(Frente à construção em LS feita por E., P. escreve no papel cada palavra separada por barras, evidenciando cada item lexical da LS, e explica a E.).*

P: LÍNGUA-DE-SINAIS PRIM@ ESQUECER DESCULPAR AMIG@ (a cada sinal realizado, mostrava os sinais que estavam transcritos no papel)

P: AGORA DIFERENTE FRASE PORTUGUÊS

P: *(Depois de ter escrito a frase, P. repete a sentença em LS e, mostrando no papel a sentença em LP, refere)*  
FRASE PORTUGUÊS SIGNIFICADO IGUAL PORTUGUÊS PRECISAR PALAVRA PALAVRA PALAVRA  
PESSOA ENTENDER

E: *(aponta a escrita e sinaliza)* NOV@ N-O-V-O

P: O-QUE NOV@interrogativa

*(P. entende que E. aponta na frase escrita em LP a palavra “novo” - escrita no sentido de outra vez, mas E. identifica a palavra escrita “NOV@”, algo novo, faz o sinal em LS sendo que o sentido exigiria o sinal de OUTRA-VEZ)*

*(P. explica a frase escrita em LP)*

P: PRIM@ BRIGAR AMIG@ ACABAR ESQUECER AMIG@ ACABAR AGORA DESCULPAR AMIG@  
OUTRA-VEZ

E.: ENTENDER AMIG@ VOLTAR DESCULPAR

A atividade metalinguística proposta nessa situação envolve a análise da LP e sua estruturação diferente da LS. Para reforçar essa noção, apresento a frase escrita e explico que, em LP, é necessário a composição de muitas palavras para expressar o sentido, diferente do que ocorre na LS, demarcando, através do contraste entre as duas línguas, a diferenciação entre as duas produções.

Ainda nesse exemplo, percebo também a relação de aproximação do sujeito em direção à compreensão da língua-alvo, refletindo sobre sua gramática em contraste com a gramática da LS. Havendo essa explicação sobre a sintaxe da língua, reforço que há entendimento da situação proposta quando expressa em LS, porém, para ser conferido sentido na LP, deve-se agregar outros elementos, outras palavras, embora o sentido se mantenha, ou seja, há uma outra organização sintática da língua.

Por outro lado, quando incentivo a leitura das construções em LP, sugiro que não é necessário ler a partir da tradução para a LS cada palavra escrita, mas sim que se ofereça, após a compreensão do que está escrito através de elementos significativos, sentido por ter captado a ideia principal do que está proposto. Apesar disso, o sujeito, nessas situações, faz a leitura de palavra por palavra da LP toda vez que se depara com a escrita nessa língua, sendo, então, sempre esclarecido sobre a necessidade de buscar elementos que possam ser compreendidos como um todo, ao invés de fragmentar a sentença e não ser possível captar a ideia expressa.

Nesse próximo fragmento do atendimento de nº 24 que apresento a seguir, ofereci gravuras, sentenças construídas em LS e frases em LP, e o sujeito deveria, após compreender a ideia expressa através dos dois primeiros estímulos, identificar, realizando leitura contextual, as correspondências pelos sentidos. No entanto, o que foi possível perceber é que,



embora o apresentado no exemplo a seguir, ele tenha desenvolvido um raciocínio lógico para a compreensão das situações da atividade, demonstrando com respostas a questionamentos sobre a mesma, E. buscava constantemente alguma palavra conhecida, tentando associá-la às possibilidades oferecidas pelas gravuras. Embora seja uma estratégia possível, propositalmente as gravuras nem sempre correspondiam exatamente à frase, sendo necessário uma análise da escrita para isso.

Por exemplo, uma frase com a palavra “comer” servia tanto para o desenho da modelo que trazia consigo a sentença “A modelo é magra porque come pouco.”, como para o desenho de chocolate, “Eu gosto muito de comer chocolate”. Ou seja, para resolver a atividade, E. localizava uma palavra e não buscava outra na frase em LP para complementar o sentido, ao que foi constantemente orientado e solicitado através de questionamento sobre as pistas que sugerem a compreensão da leitura, de forma a levá-lo a refletir sobre os fatos ocorridos.

Outro aspecto sempre comentado é a não equivalência entre uma palavra da LP e um sinal, tentando demonstrar-lhe que se busca traduzir sentido e significado de uma língua para outra e não “ao pé da letra”, conforme tenta fazer sempre.

A mesma situação ocorre no atendimento nº 28, quando a proposta de atividade no atendimento foi a escrita de bilhetes. Sugiro a E. que escreva um bilhete à monitora, fazendo-lhe um convite:

27.07.08

Laura

Convidar passear Cinema Salvador,  
 Vc vai semana marcar passear praia  
 crente Família maior meu amiga  
 conversar muito Vc é legal

tchau

Edwan

Edwan,

Gostaria muito de <sup>sair</sup> sair para passear com você  
 e toda a sua família vamos combinar um  
 dia e um horário, certo?

Muito obrigada pelo convite.

Abraços,

Laura

HOJE	ONTEM	AMANHÃ
Eu Gosto	Eu GOSTEI	Eu Gostarei

Figura 25 – Bilhete

Com essa proposta, obtenho como resposta diferentes situações que merecem análise. Primeiro, E. demonstra o uso adequado do gênero de texto bilhete, construindo texto em LP e com conteúdo pertinente ao solicitado. Em seguida, obtendo a resposta da monitora, também foi possível estimular a leitura, alcançando, dessa forma, compreensão da parte dele quanto ao conteúdo pretendido na escrita da monitora. Além disso, como ela fez uso de palavra flexionada temporalmente, foi possível, nesse momento, demonstrar a ele a flexão temporal em LP, em que, usando os três tempos, passado, presente e futuro (ontem, hoje e amanhã), pude demonstrar que nessa língua as palavras se modificam de forma a expressar o tempo pretendido. Isso, na LS, é marcado através dos classificadores quando necessário, pois apenas em situações específicas se faz esse uso.

A seguir, apresento fragmento onde essa análise é discutida com E.:

*(E. escreve um bilhete direcionado à monitora, convidando-a a passear e, ao receber a resposta, solicita que ela lhe explique o que escreveu e eu digo a ele que não, que ele precisa ler, pois a pessoa pode estar longe, não podendo explicar-lhe. Ao ler o que foi escrito, E. solicita de P. que explique uma palavra que está no futuro do pretérito):*

E: <sub>2</sub>EXPLICAR<sub>1</sub> (indicando uma palavra) CONHECER NÃO (a palavra solicitada é “gostaria”)

P: GOSTAR

E: GOSTAR SIGNIFICADO PARECER INGLÊS

P: PODER-NÃO

P: PODER PORQUE PORTUGUÊS ESCREVER PODER DIFERENTE

P: EXEMPLO

P: PODER (e construindo um quadro no papel para explicar a conjugação do tempo verbal, separa o quadro em passado, presente e futuro)

P: (indicando o primeiro) PASSADO ONTEM (explicando com o verbo gostar e indicando cada forma com o tempo que indica) PASSADO AMANHÃ HOJE GOSTAR FUTURO PORTUGUÊS GOSTAR ONTEM OU HOJE OU AMANHÃ TROCAR PALAVRA LÍNGUA-DE-SINAIS PRECISAR NÃO PORTUGUÊS PRECISAR

E: PORTUGUÊS ENTENDER

*(Da mesma forma que não compreende a palavra “gostaria”, por estar flexionada, também não compreendeu “saiu”, também flexionada. Assim, chama atenção para que E. não realize leitura de palavra por palavra e sim, que tente compreender o contexto).*

P: LEMBRAR NÃO PODER LER PALAVRA PALAVRA PALAVRA LER TOD@ ENTENDER TOD@. (Mas ele continua fazendo leitura de cada palavra. Frente à palavra “combinar”, E. entende como CONVERSAR e P. explica) COMBINAR SIGNIFICADO MARCAR IGUAL.

P: MARCAR DIA QUALinterrogativa

P: (refaz a leitura em LS para E. e chama sua atenção) PORTUGUÊS PALAVRA PALAVRA DIFERENTE SIGNIFICADO IGUAL PODER

Usando as situações contextualizadas que ocorrem para explicar a gramática da LP, E. já é capaz de perceber as diferenças que podem ser encontradas, questionando-me os significados, como sujeito nessa interação. Um exemplo disso ocorre quando menciona que a palavra flexionada “gostaria” parecia inglês, porque essa palavra lhe parece estranha, o que pode ser interpretado como o estabelecimento da noção de compreensão de estrangeiridade com que compreende a LP, por tratar-se efetivamente de uma língua estrangeira para ele. Desse modo, necessita ser compreendida e explicada nos seus detalhes, a fim de entender

como cada vocábulo adquire e confere sentido no contexto como um todo ou, ainda, como um morfema flexional do modo temporal pode alterar a ideia proposta.

Isso significa a busca por compreender a língua. Implica explicitamente na reflexão da língua-alvo que está à sua frente, da língua com que se comunica através da expressão verbal escrita, demonstrando, de forma clara, a estratégia metalinguística na própria L2. Ou seja, sua capacidade de pensar e refletir a língua-alvo através dela mesma, o que pode ser considerado um avanço importante na aproximação à LP. Significa também que o outro envolvido na interação deve estar atento a esses acontecimentos para contribuir na edificação da ideia acerca da língua-alvo, especialmente no que diz respeito à sintaxe da LP, que é totalmente oposta a da LS.

Da mesma forma que solicita explicações sobre a língua a partir da leitura, também já se mostra capaz de refletir quando ele quer se expressar através da escrita, questionando os usos que faz e qual a forma mais adequada de emprego da língua para alcançar o objetivo almejado. Tal situação pode ser observada no recorte do atendimento nº 28, em que ofereço a situação de escrita de bilhete, que gerou o que foi analisado acima (a inversão da ordem de apresentação – primeiro a leitura, depois a escrita – foi propositalmente colocada em função de demarcar inicialmente o processo de compreensão e depois o de expressão, sem outro interesse).

*(Atividade de escrita de bilhetes em LP à monitora).*

P: VOCÊ ESCREVER TEXTO PEQUEN@ LAURA <sub>2</sub>PERGUNTAR<sub>3</sub> CONVIDAR<sub>3</sub>

E: CONVIDAR V-I-U ERRAD@ *(imediatamente percebe que não era essa a forma de expressar em LP sua intenção)*

P: ESCREVER TEXTO LAURA <sub>2</sub>CONVIDAR<sub>3</sub> PASSEAR JUNTO VOCÊ

P: VOCÊ ENTENDERinterrogativa

E: ENTENDER

E: EXEMPLO

P: VOCÊ ESCREVER <sub>2</sub>CONVIDAR<sub>3</sub> PASSEAR JUNTO VOCE

E: V-I-U

P: PORQUE V-I-Uinterrogativa

E: <sub>1</sub>CONVIDAR<sub>2</sub>

P: C-O-N-V-I-D-A-R

E: V-I-U ERRADO

P: C-O-N-V-I-D-A-R <sub>2</sub>CONVIDAR<sub>3</sub>

*(A partir dessa orientação, E. vai produzir o bilhete).*

O que pretendo ressaltar, nessa situação, é a busca do sujeito pelo uso adequado da LP. Para isso, ele conta com meu apoio para refletir sobre a escrita, a partir, inicialmente, de como ele imagina que se escreva a palavra “convidar” e, depois, auto-corrigindo sua primeira ideia sobre a mesma, na medida em que percebe que o item lexical escolhido não cabia naquela

situação. Para levá-lo a essa compreensão, chamo sua atenção para a própria proposição, interrogando-o sobre o porquê da escolha.

Em sequência a essa análise, a próxima também traz a reflexão do sujeito sobre a escrita em LP, cuja explicação exige buscar a gramática da LS para, a partir dessa, apresentar como se constrói em LP. O exemplo é do atendimento nº 29:

(Explicação, após a solicitação de E. sobre como escrever  ${}_2$ ENSINAR $_1$ ).

P: E-N-S-I-N-A-R ME@ PRECISAR QUALinterrogativa QUAL PESSOA DESIRÉE  ${}_1$ ENSINAR ${}_3$

P: DESIRÉE  ${}_1$ ENSINAR ${}_3$  EL@interrogativa

E: DESIRÉE MAIS  ${}_1$ ENSINAR ${}_2$

P: EU  ${}_1$ ENSINAR ${}_3$  EL@interrogativa

E: ENSINAR

P: AQUI NÃO

E:  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  DESIRÉE  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$

P:  ${}_1$ ENSINAR ${}_2$

E:  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  DESIRÉE  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$

P: PRECISAR AQUI (indicando o papel onde E. escrevia VOCÊ)

E: DESIRÉE MAIS  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  APRENDER GOSTAR APRENDER  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$

P: QUAL PESSOA DESIRÉE  ${}_1$ ENSINAR ${}_2$  VOCÊinterrogativa

E: MAIS  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  PORQUE APRENDER

E: APRENDER  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  VOCÊ ESTUDAR TEXTO  ${}_2$ ENSINAR ${}_1$  APRENDER

P: ESCREVER

Sua produção como resultado desse questionamento foi apresentada na Categoria 2 – Produção, para demonstrar sua evolução no uso da LP, não sendo analisado o conteúdo ou a forma de construção, apenas apresentado como comparativo. Agora, no entanto, minha intenção é analisar como chegou a esse produto e o questionamento realizado, apresentando as atividades de análise sobre a língua, nas quais precisei da LS para explicar a diferença na LP.

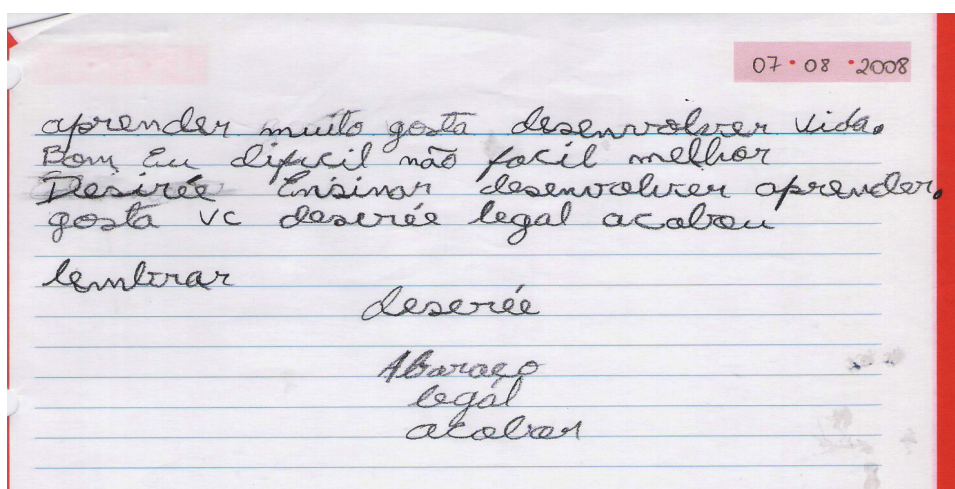


Figura 26 - Escrita espontânea



É necessário disponibilizar tanto o exemplo que aparece no quadro acima quanto a escrita resultante do questionamento, para ser possível perceber a intenção solicitada pelo sujeito que, querendo escrever que “eu o ensino”, não sabia como fazê-lo porque, em LS, os verbos direcionais são expressos através da própria direcionalidade, ou seja, eu ensino a alguém que pode ser meu interlocutor ou uma terceira pessoa, e isso é marcado pelo movimento em direção a esse ou ao contrário; quando é o outro que me ensina, o sinal é produzido em minha direção, virando as mãos e executando o sinal ENSINAR para mim. Na transcrição, esse fato é marcado pelas pessoas representadas pelos números 1 (1ª pessoa), 2 (2ª pessoa) e 3 (3ª pessoa). Quando eu ensino ao sujeito com quem falo, represento como:  $_1\text{ENSINAR}_2$ , quando ensino a outra pessoa no discurso  $_1\text{ENSINAR}_3$ , ou, ainda, quando o sujeito interlocutor ensina a mim, é marcado como  $_2\text{ENSINAR}_1$ , e assim sucessivamente.

Essa explicação se faz necessária para deixar claro que, em LS, nem sempre se faz uso de pronomes, o que significa que, para escrever essa ideia em LP, necessito acrescentar a pessoa a quem se destina essa ação, bem como quem a executa, e foi exatamente esse o ponto questionado por E.. Com essa pergunta, demonstra o nível de compreensão e análise da LP que já é capaz de ter, entendendo que, para expressar a ideia, necessitava de mais informação, além de também ser patente que percebe que em LS sabia como construir, mas em LP, não. De qualquer maneira, vale a pena ressaltar que, quando se analisa essa questão na LP, é possível perceber que não é apenas o pronome que muda no exemplo dado, mas se modifica a posição do referente na frase em que o “eu” muda para “mim”, ambos primeira pessoa, alterando apenas na posição. O que reflito nessa situação é que, em LP e em LS, o verbo direcional sofre influência da posição do referente. No caso dessa última, a LS, a posição do referente se altera espacialmente, e na LP, se altera em posição discursiva.

Esse tipo de questionamento de E. demonstra análise da LP bastante relevante, que explicita o nível de reflexão e, de certa maneira, de aprofundamento do sujeito na aproximação à língua-alvo, pois apresentou uma pergunta sobre a sintaxe da língua que está aprendendo.

Além disso, à medida que vai tomando posse da funcionalidade que a LP pode assumir em sua vida, a facilidade de reflexão aumenta por sentir-se mais familiarizado com ela, sem o medo inicial, e como sujeito capaz de apropriar-se dela de forma coerente.

Com essa análise, E. avança consideravelmente no processo de aprendizagem da LP, contrastando a utilização dessa língua com a sua L1 de forma a atender às suas necessidades.

Concluindo essa situação, afirmo que E. foi além do que pensei que pudesse ir em nível de reflexão não por uma questão de subvalorização de suas potencialidades, mas pelo tão pouco tempo que tivemos. Ou seja, com a estimulação adequada, não há limites para os resultados.

Nesse próximo exemplo do atendimento nº 28, quero chamar a atenção para outro aspecto presente na escrita da LP e que não ocorre em LS quando grafada, que é a separação de sílabas. Vale ressaltar que, a princípio, E. não compreendia quando uma palavra escrita, separada pelo final da margem, constituía um único sentido, acreditando tratar-se de duas palavras, sempre questionando o significado para as duas partes da palavra. Nesse recorte, contudo, ele revela já ter entendido essa possibilidade da LP, sugerindo em sua pergunta que, estando separadas as partes da palavra “porque”, poderia constituir uma única e um único sentido.

*(Leitura de bilhetes escritos em LP)*

“Chefe,  
Eu não posso trabalhar hoje porque estou doente. Amanhã eu vou.  
Obrigado. E.” Reescrita por P.

*(E olhando para o papel, aparentemente, é possível compreender que leu e explica para a monitora conforme solicitado por P.)*

E: EU NÃO-PODER TRABALHAR HOJE (*solicita de P. explicação sobre a palavra que está escrita separada no papel pelo final da margem direita, questionando-a ao mesmo tempo em que mostra os dois pedaços da palavra*)

E: JUNTARinterrogativa

P: (*então, também indicando os dois pedaços da palavra, sinaliza*) PORQUE

E: LEGAL JUNTAR LEGAL

E: EU NÃO-PODER TRABALHAR HOJE PORQUE DOENTE AMANHÃ PODER IR OBRIGAD@ NOME

P: EXPLICAR (*indicando o que estava escrito no papel*) PORTUGUÊS DIFERENTE <sub>2</sub>EXPLICAR<sub>3</sub> LÍNGUA-DE-SINAIS EL@ ENTENDER

E: ENTENDER

P: EXEMPLO CHEFE DESCULPAR NÃO-PODER TRABALHAR DOENTE AMANHÃ IR NORMAL OBRIGAD@ E.

Esse exemplo demonstra mais um sinal evidente da reflexão sobre a LP presente nas atividades de E., que, mesmo em situação simples, apresenta grande avanço no olhar dispensado a essa língua. Isso foi promovido por todo o processo de análise da LS e de reflexão sobre ela, podendo, também, analisar a LP.

Também é relevante nessa situação a disponibilização ao aprendiz de uma LE ou de uma L2, situações contextualizadas em que a língua-alvo apareça e aconteça de forma viva, em que possa ser vista, tocada, manipulada pelos envolvidos. Para que isso aconteça efetivamente, é necessário outro fluente nas duas línguas, de maneira que esteja atento aos episódios significativos ou não que ocorrem no uso das duas línguas em ação e em análise.

Outro aspecto relevante nesse sentido é a possibilidade de que os insumos oferecidos sejam significativos e suficientemente explicados à luz da língua – L1 – do sujeito que aprende, fornecendo subsídios suficientes para as análises decorrentes. Isso inclui a disponibilização de situações conflitivas, de maneira a sempre fornecer um passo além do esperado ou do que se imagina ser da competência, naquele momento, para os sujeitos envolvidos na situação de ensino/aprendizagem.

Entendendo esse processo de ensino/aprendizagem e a importância da relação dialógica estabelecida, passo a analisar a quarta categoria, **Interação**, que pretende expor o quanto essa relação de troca é relevante na construção e apropriação da língua-alvo, assim como para qualquer aprendizagem.

#### **7.4.4 Interação**

Na realização de cada atendimento para execução dessa investigação, um fator foi primordial, a riqueza da(s) interação(ões) existente(s) entre o sujeito e eu, pesquisadora. Como já mencionei por diversas vezes, E. mostrou-se sempre motivado e bastante interessado na proposta e na oportunidade de contato e aprendizagem da LP. Tal motivação proporcionou a construção de uma interação rica, em que foi permitido falhar e reconstruir as posições até então estabelecidas, assumindo ambos os papéis de aprendiz e de mestre. Sim, pois eu lhe ofereci atividades para facilitar e/ou promover seu contato com a LP e ele, em contrapartida, me oferecia o tempo todo mais recursos na LS, o que gerou uma aproximação construída sobre extrema confiança mútua.

Apesar de essa face afetiva ser de extrema importância no desenvolvimento da investigação, também proporcionou condições e terreno fértil para expormos a língua, a L1 de ambos (LS no caso do sujeito e LP no meu caso) e a L2 também de ambos (LP no caso do sujeito e LS no meu caso). Além disso, foi possível criar um ambiente confortável para o trabalho com a LP, em que as dificuldades apareceram muitas e muitas vezes, mas em nenhum momento foram constrangedoras ou impuseram empecilhos para a análise do sujeito sobre sua língua e também sobre a língua-alvo, em todo o processo de aprendizagem. Isso se



deve ao fato, também, de que os “erros” de ambos serviram como elementos adicionais de análise e reflexão linguística.

Por outro lado, a interação a ser analisada aqui diz respeito à relação dialógica e não monológica estabelecida entre sujeito e pesquisador. Momentos ricos e profícuos em que a linguagem permeou cada instante e fomentou o progresso constante para a expansão e domínio da L1 e para a aprendizagem da L2, o que, por sua vez, levou a resultados interessantes. Nesses resultados, foi possível perceber o sujeito linguístico progressivamente conhecendo sua língua, posicionando-se com relação a ela, sentindo-se apto, dessa forma, a questionar e opinar, o que ressalta seu empoderamento<sup>8</sup> da língua e, por consequência, de sua posição como sujeito falante, escritor.

Dessa forma, e por mostrar-se se apropriando da LS e da LP, E. aparenta, também, “emancipação” linguística, pois, até então, de certa forma, se sentia excluído da sociedade como um todo e também da comunidade educacional, demonstrando isso nas suas posturas frente à LP, especialmente através da recusa por escrever e ler.

Nesse primeiro exemplo que apresento em seguida, ocorrido no atendimento nº 6, no qual a cada início de atendimento questiono sobre situações cotidianas ou sobre sua semana, ou qualquer outro tema pertinente de forma a começar a interação, dessa vez o sujeito, espontaneamente, comenta que, encontrando amigos surdos, sugere a eles que poderiam vir à instituição em que ele realiza os atendimentos para também receberem a mesma ação de maneira a aprenderem a LP. Esclareço que esse mesmo atendimento foi analisado nas estratégias metalinguísticas de tipo 2, buscando demonstrar a participação de E. na explicação para um item lexical da LS não compreendido na transcrição, sendo necessário que novamente retome a situação e explique, enquanto fazíamos a transcrição. Aqui, esse exemplo se presta para evidenciar a relação de confiança no serviço e nos seus resultados, fundamental para a obtenção de sucesso nas intervenções.

*(Logo que se inicia o atendimento, pergunto como ele está e em sua resposta, acrescenta):*

E: HOJE COMEÇAR DIA MÊS SETEMBRO 20 QUINTA CAMPO-GRANDE (bairro da cidade) ENSINAR VIR LICENÇA PESSOA QUALQUER SURD@ MAIS APRENDER PRECISAR PORTUGUÊS QUALQUER SURD@ LIVRE PODER VIR GOSTAR PROFESS@R APRENDER ESCREVER ENTENDER TUDO FELIZ OBRIGAD@exclamativa

<sup>8</sup> “Empowerment – traduzido como empoderamento, diz respeito à idéia de apoderar-se, ou seja, o sujeito apodera-se dos seus direitos, do rumo de sua própria existência. É necessário compreender que “empowerment” diz muito dos movimentos sociais norte-americanos, onde culturalmente o indivíduo/individualismo tem profundas raízes. Paulo Freire (1986) discute sobre estas questões com Ira Shor, apontando para um “empowerment” das classes sociais populares.” (COSTA, 2003, p. 447)

Apesar de permitir outros tipos de análise que também já foram feitas, esse recorte demonstra a importância conferida ao atendimento recebido por E. e sua confiança no processo de aprendizagem pelo qual está passando, a tal ponto que sugere a outros surdos, que também enfrentam as mesmas dificuldades que ele no uso da LP, que podem superá-las a partir das estratégias oferecidas. Essa confiança estabelecida e o ambiente de trocas são fundamentais para propiciar situações adequadas para que as línguas em contraste sejam analisadas.

Na próxima situação a ser comentada, ocorrida também no atendimento nº 6, E. evidencia sua disponibilidade para aprender, colocando-se de forma participativa e interativa na relação, de forma que, compreendendo o proposto, dá continuidade à explicação de forma ativa, em reciprocidade à relação dialógica efetivada.

*(Estamos trabalhando com o conceito de ano):*

[...]

P: DEPOIS (*indica o mês de dezembro no papel e sinaliza*) ACABAR

P: (*apagando o nº 7 de 2007, escreve 8 e sinaliza*) ACABAR OUTRA-VEZ COMEÇAR OUTRA-VEZ ANO 2008

E: ENTENDER

P: ENTENDERinterrogativa

E: ANO OUTRA-VEZ JANEIRO 1 ANO 2008 ENTENDER

E: FEVEREIRO OUTRA-VEZ JUNTO MÊS OUTRA-VEZ MARÇO JUNTO MÊS 3 ABRIL MÊS JUNTO 4 MAIO OUTRA-VEZ MÊS JUNHO MÊS ENTENDER

P: ENTENDER interrogativa MUITO-B@Mexclamativa

E: ENTENDER OBRIGAD@ AJUDAR EUexclamativa

A interação estabelecida durante todo o processo de intervenção também contribuiu na medida em que o sujeito se colocava mais autonomamente no uso de sua L1 e de forma progressiva também para a L2, e que sua autoestima era elevada, sugerindo outras possibilidades de inclusão social e de bem estar ao sujeito. Além disso, por suas possibilidades de desenvolvimento e entrosamento nas atividades fornecidas, reage positivamente, demonstrando, inclusive, sua preferência por realizar dois atendimentos semanais, constatando, com isso, um processo mais acentuado de desenvolvimento crescente. Vale ressaltar que, no período entre os meses de janeiro e fevereiro de 2008, de forma a acelerar o processo e aproveitando o período de férias de E., foram realizados dois encontros semanais e isso chamou sua atenção, comentando a rapidez com que conseguia evoluir nesse ritmo. Essa observação aparece no atendimento nº 14:

E.: INTELIGENTE DESENVOLVER MAIS QUINTA-FEIRA UM MAIS UM INVOLUIR DESENVOLVER QUINTA-FEIRA SEGUNDA QUINTA SEMPRE INTERIORIZAR BO@exclamativa

Inclusive, em suas observações, usa a expressão “interiorizar”, o que denota sua experiência de aprendizagem e de mudança de comportamento com o resultado do processo pelo qual está passando, ao que, nesse momento, atribui à frequência a maior evolução e, quando se oferece apenas um encontro, evolui menos, a ponto de observar “involução”. Essa foi sua observação de forma a reforçar sua expectativa com os atendimentos e disponibilizando-se a acentuar as possibilidades de trabalho, porém em nenhum momento pude observar retrocesso no processo, mesmo quando tivemos apenas um encontro semanal.

Portanto, é possível observar a interação quando E. sente espaço para manifestar-se livremente, não se sentindo constrangido quando chamado a atenção por alguma produção inadequada, até porque esse conceito de adequação ou inadequação é bastante relativo no processo de aprendizagem. Isso significa que não há, na situação de interação, espaço para se considerar qualquer produção a partir do critério de inadequação, uma vez que acredito que o processo de aprendizagem deva ser ativo e vivo, adequando-se sempre às novas situações. Além disso, em função de a relação dialógica estabelecida ter sido extremamente rica, com trocas constantes entre os atores do processo, e permeada pelas duas línguas em contato, não foi possível dizer que ocorreram situações inadequadas de uso da língua, mas sim situações que promoveram maior ou menor possibilidade de análise e reflexão.

Em todos os atendimentos realizados, observei que pouco de sua relação com a escola foi comentado por E., até porque, como estudava no turno da noite, penso que chegava tarde à escola nos dias em que ia para o atendimento. Contudo, esse fato nunca foi apontado por ele, embora eu já tivesse questionado a esse respeito. Mas acredito que, naquele momento, pouco valor conferia à escola, uma vez que nela os professores só se comunicam com os alunos surdos da classe através da oralidade. E isso, para ele, era bastante difícil e não oferecia situação de compreensão, não sendo possível estabelecer relação comunicativa efetiva entre professores e alunos.

Nesse encontro em que mais uma vez o questiono sobre a escola, E. confere papel de importância a outro colega surdo, amigo seu, no qual apóia-se, “copiando” o que ele faz, ou buscando compreender as situações e conteúdos por seu intermédio, em função do nível de desenvolvimento linguístico de cada um. Esse outro amigo, também surdo e usuário igualmente da LS, provavelmente estabeleceu outras estratégias de acesso à informação, o que E. não conseguiu, por isso o menciona repetidas vezes. Com a atitude de desabafo sobre sua situação escolar, me coloco à sua disposição para contatar a escola e explicar a impossibilidade de um aluno surdo participar do processo educativo através da oralidade,

modalidade não dominada por grande parte dos surdos que atualmente estão incluídos na escola regular e, em especial, ao sujeito da investigação. A situação apresentada abaixo ocorreu no atendimento nº 19:

*(Questiono sobre sua escola e como está seu rendimento escolar)*  
P: ESCOLA SUA BO@interrogativa  
E: NAZARE ESCOLA BO@  
P: NAZARE *(repete o sinal de forma a confirmar seu entendimento com a monitora)*  
E: NAZARE PERTO CASA *(e aponta para monitora)*  
E: AZUL CAMISA L.\* ESTUDAR ESCOLA NAZARE ESCOLA PROFESSO@ INTÉRPRETE NÃO-TER ORALIZAR SURD@  
P: EU FALAR VOCÊ PODER PROFESSO@ CONVERSAR EU PODER PROFESSO@ EXPLICAR NÃO SURD@ NÃO-PODER ORALIZAR OUVIR NADA PRECISAR LÍNGUA-DE-SINAIS  
E: PRECISAR GOSTAR QUERER CERT@  
P: IMPORTANTE EXPLICAR CONVERSAR  
E: INTÉRPRETE ENSINAR APRENDER PRECISAR TREINAR NADA PROFESSO@ POUCA@ *(se compreendeu no contexto que E. refere entender pouco do que o PROFESSO@ faz em aula)*  
E: L.\* ORALIZAR L.\* LIBRAS EU OLHAR L.\* VER LIBRAS *(faz pá pá pá fazendo referência que o PROFESSO@ fica falando o tempo todo)* LÍNGUA-DE-SINAIS EU PERCEBER OBSERVAR SÓ SENTAR VER L.\* OUVIR ORALIZAR LÍNGUA-DE-SINAIS DESIRÉE EXEMPLO ORALIZAR LÍNGUA-DE-SINAIS AVISAR ESCOLA IMPORTANTE L.\* SEMPRE PROFESSO@ ORALIZAR DESIRÉE PROFESSO@ ORALIZAR L.\* LÍNGUA-DE-SINAIS ESTUDAR ORALIZAR OLHAR OUVIR NADA ORALIZAR AVISAR ESCOLA IMPORTANTE FALAR LEMBRAR LÍNGUA-DE-SINAIS L.\*  
P: EU ESCREVER PAPEL PROFESSO@ EXPLICAR VOCÊ QUERERinterrogativa  
E: PAPEL ESCREVER SIM  
P: PODER ESCREVER PROFESSO@ SE@ DEPOIS PODER ESCREVER PROFESSO@ SE@  
*(\* L. é o nome de um amigo de E., também SURD@ e que iniciou o processo para essa investigação, porém interrompeu-o)*

Essa situação não é particular a E., em virtude de ocorrer de forma geral no sistema educativo vigente no Estado da Bahia, solicitando uma ação mais ativa dos envolvidos. Porém, mais que isso, solicita a mobilização dos próprios interessados que precisam ter “voz” para manifestar sua dificuldade de integração no processo educacional baseado e construído para alunos ouvintes. Em virtude da modalidade linguística usada nesse ambiente, E. não se sente participante nas atividades de classe, uma vez que não se importa em chegar atrasado à escola, a fim de estar em um outro ambiente em que se sente verdadeiramente em processo de aprendizagem. Esse fato denuncia a importância da inclusão da LS como língua de instrução na rede educacional, assim como a dificuldade de interação que essa falta causa com os professores, pois nem sequer consegue colocar-se de forma a solicitar uma ação diversificada, mesmo que não esteja participando das atividades, por não compartilhar da língua usada. Contudo, mesmo sabendo desse problema, considero essa possibilidade de refletir sobre os acontecimentos escolares como uma expressão de sua interação no espaço que compartilhamos, uma vez que pode manifestar-se de forma livre, questionando e até mesmo

afirmando “copiar” o que o colega faz, ou seja, ele afirma não assumir papel ativo de aprendiz na escola, mas de reprodutor de algo que não lhe é significativo.

No atendimento nº 29, quando solicitado a escrever sobre o que aprendeu no dia, ele mostra-se ativo, explicando e interagindo a partir da minha solicitação, de forma complementar, reforçando seu entendimento para que, no momento da escrita, esteja certo com relação, tanto ao solicitado, quanto à sua própria impressão.

A prática da escrita, ou melhor, de uma auto-análise sobre seu aprendizado, expressa na escrita em LP, foi o recurso encontrado para avaliar o processo, antes desse momento de análise interpretativa. Nele, tanto o que foi oferecido quanto o produto foram efetivamente analisados, tendo sua própria produção como documento de sua evolução no uso da LP pela influência da estimulação fornecida.

Essa iniciativa assemelha-se a uma técnica usada no ensino de LE/L2 chamado por Morita (1997 e 2002) de “Diários Dialogados”. Essa técnica tem o propósito de servir como instrumento de reflexão do processo de ensino-aprendizagem como uma benéfica ocasião de uso efetivo da língua-alvo, e também para reflexão linguística do que foi aprendido. (MORITA, 2002) Nessa investigação, uso a escrita de E. de forma a acompanhar sua evolução na apropriação da LP, não como na técnica dos “Diários Dialogados”, mas me servindo dessa estratégia rotineira para trabalhar e avaliar o desenvolvimento da L2.

Assim, no exemplo exposto abaixo, uma dessas situações está apresentada e é possível observar nela como o sujeito se permite pensar a solicitação, mantendo a troca dialógica, de forma a construir sua escrita a partir do entendimento sustentado na sua L1, ou seja, previamente à escrita, Edvan dialoga comigo, sua interlocutora, a respeito do que lhe solicitei e depois, imediatamente, escreve sobre isso.

P: AGORA ,PERGUNTAR<sub>2</sub> O-QUE VOCÊ APRENDER O-QUEinterrogativa  
 E: APRENDER FÁCILexclamativa  
 E: PORQUE EXEMPLO PALAVRA PALAVRA TEXTO FÁCIL PORTUGUÊS PALAVRA ERRAD@  
 PALAVRA APRENDER PALAVRA ENTENDER EXEMPLO PROFESSOR@ NÃO DIFERENTE PALAVRA  
 (*movimento com as mãos indicando a possibilidade de mexer nas palavras – “movimentos ritmados e em semi-círculos curtos”*) ENTENDERinterrogativa  
 E: EXEMPLO SEMPRE LEMBRAR SEMPRE PORQUE PALAVRA EXEMPLO TEXTO ESCREVER  
 EXEMPLO ERRAD@ TREINAR DESENVOLVER BO@ GOSTAR ENTENDERinterrogativa  
 P: ENTENDERinterrogativa  
 E: PRIMEIRA VEZ EXEMPLO SEMPRE NÃO DESIRÉE<sub>2</sub> ENSINAR<sub>1</sub> DIFERENTE PALAVRA ( *sinal realizado com deslocamento à direita, indicando muitas palavras*) FALTAR PALAVRA ( *sinal realizado com deslocamento à direita, indicando muitas palavras*) ENTENDERinterrogativa  
 P: AGORA O-QUE DIFÍCIL ,ENSINAR<sub>2</sub> VOCÊinterrogativa  
 E: FÁCIL LER DESIRÉE ENTENDER LÍNGUA-DE-SINAIS ESCREVER (md)  
 PALAVRA (me) PORTUGUÊS LETRA  
 PALAVRA ENTENDER FÁCIL DIFÍCIL NÃOexclamativa

E finalmente, nesta categoria, trago uma observação constatada durante todo o processo e que retrata o caráter comunicativo assumido por E., colocando-se eficientemente na relação dialógica, em que pude constatar que mantinha comigo um diálogo importante. Porém, observei que se dirigia à monitora sempre que tinha possibilidade de “bater-papo”, devido à fluência que ela tem na LS, e dirigia-se a mim sempre que queria tirar dúvida ou interagir de acordo com as solicitações do processo. Isso é extremamente saudável, pois a monitora, além de ser fluente, é jovem assim como E., havendo maior estabelecimento relacional em função da proximidade de idade, enquanto que eu ofereço a segurança do apoio para suas descobertas e construções.

Essa conclusão aponta ainda para outro aspecto relevante observado no processo: o fato de que nas situações de aprendizagem pode ser estabelecida uma relação de empatia com o interlocutor (ou professor, quando é o caso) e também com as atividades. No caso específico de E., efetivamente ocorreram situações que demonstraram isso, pois percebo que houve excelente nível de relacionamento comigo, do mesmo modo como ele também demonstrou satisfação pelo tipo de proposta oferecida. Isso chama a atenção, uma vez que o processo permite o estabelecimento de tais relações que facilitam o desenvolvimento linguístico do sujeito.

Assim, é possível analisar a quinta e última categoria, na qual considero o movimento de valorização da L1 do sujeito, bem como sua relação com essa língua e com a língua-alvo.

#### **7.4.5 Atitude de valoração e reconhecimento da L1 e a relação da L1 com a L2**

Nesta categoria, apresento como o sujeito investigado partiu de um contato superficial pouco consciente de sua L1 até os momentos em que demonstra a tomada de seu lugar como sujeito linguístico frente à sua língua e, depois, à língua-alvo. Ou seja, nesta categoria chamo a atenção para o processo progressivo de apropriação da LS, de descobertas da língua e de si mesmo.

Essa categoria retrata, além disso, o quanto essa apropriação linguística do sujeito surdo lhe confere valor pessoal e também social, a ponto de ver-se na posição de quem já aprendeu

e sabe conhecimentos diferentes em comparação a seus outros amigos surdos. Isso lhe garante a segurança de sugerir a eles que também experimentem esse tipo de atendimento fonoaudiológico que lhe foi oferecido. Assim, percebo que E. assume outra postura frente à vida e frente a ele mesmo, a partir da estimulação do contato e da análise da sua própria língua. Essas vivências obviamente também lhe proporcionaram, como consequência, outra visão sobre a LP e sobre as dificuldades que qualquer pessoa pode encontrar durante a aprendizagem de uma LE/L2.

Ainda nesse sentido, foi possível observar que o sujeito já não mais supervaloriza a LP em detrimento da LS, uma vez que sabe que sua L1 pode expressar completamente os sentidos pretendidos e em todos os níveis. Descobriu também que é possível refletir sobre a língua-alvo através da sua L1, uma vez que consegue, nas situações de conflito, questionar e refletir nessa língua sempre que se depara com uma situação diferente ou que apresenta dúvidas.

Contudo, esse movimento de valoração e reconhecimento da LS não ocorreu desde o início, como pode ser observado, na medida em que afirmo que foi progressivo. No exemplo do atendimento nº 5 que apresento abaixo, é possível perceber que, mesmo oferecendo ao sujeito uma situação em que provoço a reflexão sobre a língua de sinais, chamando sua atenção sobre ela, ainda não se dá conta da possibilidade de analisar a língua a partir de seus constituintes, sejam eles fonológicos, sintáticos, semânticos ou pragmáticos.

*(A atividade oferecida solicitava do sujeito a nomeação de diferentes sinais a partir dos desenhos representativos de sinais e, em um dado momento em que aparecem dois sinais dos itens lexicais BISCOITO e MAÇÃ, que são produzidos no mesmo ponto articulatório e têm o mesmo movimento de mão, diferindo apenas na CM, E. não percebe o contraste suscitado, não demonstrando importância para esse fato, continuando na mesma atividade anterior, sem ater-se, sendo este aspecto exaltado por mim.)*

[...]

E.: BISCOITO

P: PARECER MAÇÃ

P: IMPORTANTE

*(E. continua na mesma atividade anterior) [...]*

No momento em que chamo a atenção para a CM, espero que pelo menos ache estranho ou que questione sobre o que significa essa observação, que manifeste algum tipo de reação. Mas, como resposta, recebo uma atitude de desconsideração frente à proposta, mesmo tendo salientado, através do sinal IMPORTANTE, o que poderia ter chamado sua atenção.

Nessa situação, o que ocorre é que, chamando a atenção para o sinal produzido por ele (BISCOITO) e comparando-o com outro que tem como mesmo ponto articulatório a região da boca (MAÇÃ), diferenciando-se do primeiro pela CM, tento levá-lo a observar tais

características e a própria língua. No entanto, esse detalhe passa sem importância, tanto que não analisa, não se surpreende, não se admira com a semelhança apresentada por mim, inclusive com o uso do item lexical PARECER. Isso demonstra que E., nesse momento, ainda não via a língua como algo que pode ser tomado para análise ou como objeto que pode ser tornado palpável, concreto, a ser colocado em estudo, como língua que pode ser pensada, mas ainda via apenas como instrumento comunicativo. Ou seja, nesse momento inicial, demonstra não ver a língua e tampouco se reconhece nela ou a partir dela.

O mesmo ocorre também antes desse exemplo citado, porém com relação à LP, no atendimento nº 4, em que ofereço diferentes estímulos através de textos e estímulos visuais como formas de expressar a língua, solicitando que os identifique através da consigna: O-QUE PORTUGUÊS? (*O que é português?*). Como não consegue identificá-los, reforço: <sub>2</sub>DAR<sub>1</sub> O-QUE PORTUGUÊS? (*Solicito que me dê os estímulos que, em seu entendimento, sejam referentes à LP*).

Como resultado dessa solicitação, E. identifica como LP apenas as palavras, afirmando serem os exemplos encontrados da língua apresentada, ignorando as outras formas de apresentação de informação na LP.

Frente a não identificação das formas com que a língua-alvo pode ser expressa, foi necessário ir pontuando cada um dos estímulos, de forma a que ele pudesse ir se familiarizando e recebendo a informação do que efetivamente é LP, e como eles podem ser apresentados através dessa língua, além da função que cada uma das formas pode representar.

Essa situação inicial ilustra bem a pouca familiaridade com a língua-alvo, assim como serve de comparativo para o processo final, em que, progressivamente, vai melhorando esse contato, até conseguir usar a LP de forma mais autônoma, mesmo que ainda não a domine totalmente.



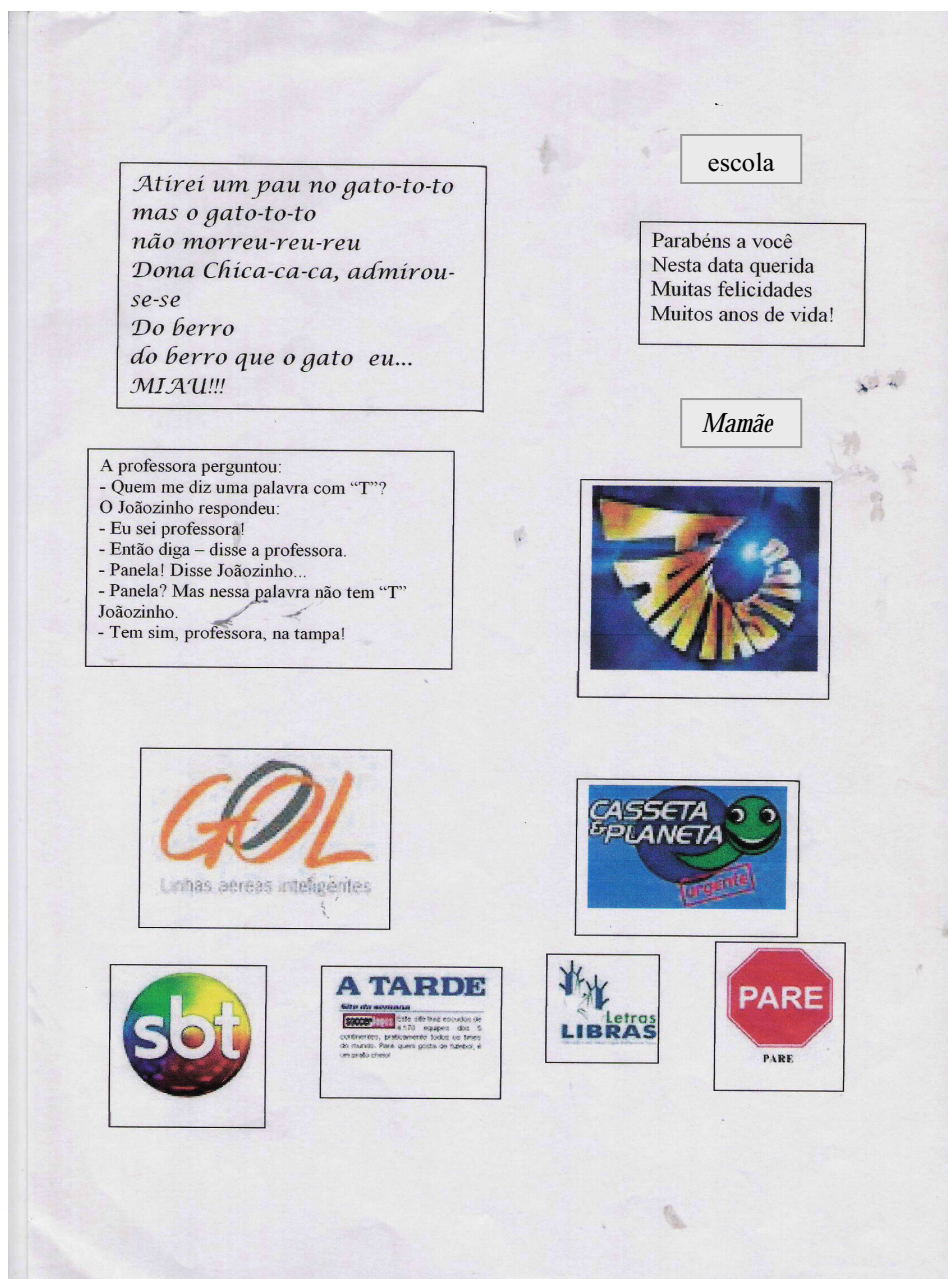


Figura 27 – Identificação de diferentes formas de expressão comunicativa em LP.

Ou seja, esse comportamento muda à medida que começo a oferecer situações específicas para análise da LS, apresentando as CM (atendimento nº 7), a princípio através de um cartão com os desenhos e depois com cartões pequenos e individuais das CM (vide APÊNDICE B).

Desde a primeira apresentação desse tipo de estímulo, E. demonstra interesse e admiração pela possibilidade de ver a LS à sua frente e de começar a pensá-la, solicitando inclusive um desses cartões com as CM para si. Posso perceber, dessa forma, que o sujeito demonstra nunca ter visto nada a respeito da LS, pois, conforme apresenta em sua história,

iniciou o contato com a língua tardiamente e com amigos. Esse fato permite entender que essa aquisição servia para comunicar-se quotidianamente com outros surdos, já que mencionou sentir-se envergonhado ao ingressar na escola especial de surdos e nem sequer ter, até então, um sinal<sup>9</sup>. Isso é bastante relevante quando se pensa nas questões de identificação a partir da língua que já foram discutidas no Capítulo 2.

Dessa forma, observo que o processo de tomada de consciência e valorização da língua tem início no atendimento nº 7, conforme situação que apresento a seguir:

E: *(indicando a cartela onde tem as CM, sinaliza)* AQUI BO@ APRENDERexclamativa FAZERinterrogativa  
*(E. sugere ter gostado da cartela com as CM, pois o ajuda a aprender e pergunta se foi a P quem fez)*  
 P: <sub>3</sub>DAR<sub>1</sub> ME@ ALUN@ PASSADO ANO <sub>3</sub>DAR<sub>1</sub> ME@ ALUN@ PASSADO PODER PEDIR VOCÊ  
 QUERERinterrogativa  
*(E. confirma afirmativamente)*  
 P: PEDIR VOCÊ  
 E: APRENDER SURPRES@exclamativa <sub>2</sub>ENSINAR<sub>1</sub> DIFERENTEexclamativa *(E. usa o sinal SURPRES@ - “dedos indicador, médio, anular e mínimo com a palma tocando o queixo. A mão esquerda com a palma para cima e aberta frente ao peito. Os dedos da mão direita saem do queixo e caem sobre a palma da mão esquerda, virados para cima” - , entendido como gíria utilizada entre os surdos na cidade de Salvador, significando “surpresa”, “estar de queixo caído”, “estar pasmo”. Tal expressão manifesta sua admiração frente às possibilidades diferentes de aprendizagem. Esse item lexical utilizado por E. foi assim interpretado pela monitora, por sua proximidade com a comunidade surda de Salvador, o que possibilitou a compreensão de sua intenção neste comentário sobre o trabalho que está sendo realizado com ele).*

E: LEMBRAR LIVRO LÍNGUA-DE-SINAIS RIO-GRANDE-DO-SUL LIVRO RIO-GRANDE-DO-SUL  
 LEMBRAR VOCÊ <sub>2</sub>MOSTRAR<sub>1</sub> PASSADO REUNIÃO COMO LIVRO IR CRIANÇA CHORAR TRISTE  
 LÍNGUA-DE-SINAIS GOSTAR LEMBRAR LIVRO VOCÊ IGUAL LIVRO  
 P: LEMBRAR LIVRO CERTO  
 E: EU GRAVAR

Nessas duas situações apresentadas, o sujeito começa seu despertar para a consciência da LS como língua, pois, no primeiro, frente às CM, mostra-se surpreso, associando a essa admiração a forma diferente de ensinar que eu lhe oferecia. Contudo, considero relevante salientar que não é exatamente como eu o ensinava que era importante e contribuía em sua

---

<sup>9</sup> Sobre esse aspecto, vale ressaltar que, na comunidade surda, apesar de cada pessoa ter seu nome próprio, também lhe é oferecido um “sinal”, um “nome sinalizado”, um nome que o identifica dentro e para a comunidade surda, sendo significativo nessa, e que é conferido por outros surdos a partir de características físicas, às vezes tomando a primeira letra de seu nome, outras vezes chamando atenção para algo que é possível distingui-lo dos demais. Por exemplo, meu “sinal” é expresso pela mão dominante em “D” saindo da ponta do nariz em direção à direita, num movimento na horizontal em que a letra “D” fica em destaque ao final, em frente à parte superior do tronco, fazendo referência à característica identificada: o nariz fino. Já Edvan tem como “sinal” a mão dominante em “R” tocando no espaço entre o nariz e o lábio superior e deslizando pelo lado da face até a orelha, onde termina com o sinal de APARELHO “mão dominante fechada, com os dedos indicador e polegar em C” na orelha direita. Esse sinal foi tomado porque E. apresenta um sinal mais escuro acima do lábio superior e ao uso de aparelho de amplificação sonora individual na época em que lhe foi conferido esse sinal.

aprendizagem, mas sim a descoberta que ele vai fazendo sobre sua língua e o que foi oferecido como insumo nesse momento, que foi apenas a possibilidade de confrontação com sua língua e com o que o faz sujeito linguístico.

No segundo exemplo, faz referência a um livro (BISOL, 2001) sem texto em LP, oferecido num dos primeiros encontros, apresentado apenas de forma ilustrativa, e que conta a história de um menino surdo, bastante característico da história de muitos outros meninos e meninas surdos. Esse livro é apresentado na forma de ilustrações com o uso da LS que o personagem da história vai adquirindo, e foi “lido” por E., que compreendeu seu conteúdo perfeitamente, demonstrando entendimento, por identificar no registro a LIBRAS, facilitando seu entendimento do conteúdo. E. mostrou-se tão satisfeito pela leitura e entendimento do livro, que elogiou muito a autora, chamando-a de inteligente por escrever para o surdo entender. O que significa, além de tantas outras coisas, a alegria de poder ler e compreender o conteúdo impresso num livro, pois qual a proximidade que E. e tantos outros surdos mantêm com livros? Será que apenas ler as figuras lhes oferece o conteúdo? Contudo, nesse livro usado, o conteúdo está nas ilustrações e na LS que aparece nas “falas” do personagem, aproximando-o e identificando-se com a história.

Esse mesmo livro é também mencionado em outros momentos do processo, sendo que um deles ocorre no atendimento nº 15, em que E., sentindo-se competente na realização das atividades, menciona sentir-se como um estudante de 3º ano do ensino médio, o que pode ser entendido como auto-valorização obtida através de seu desempenho. Essa manifestação é bastante significativa, pois menciona novamente o livro citado acima, dizendo parecer-se ao personagem do mesmo. Isso é importante, pois a identificação como sujeito surdo competente, pertencente a essa comunidade com a qual se identifica, possibilita traçar metas e almejar assemelhar-se a outras pessoas em igualdade de condições e já vencedoras. Isso lhe impulsiona a superar as barreiras e também a superar-se, especialmente quando se refere a pessoas que vivem situações linguísticas mais complexas e, até certo ponto, bastante difíceis em virtude do olhar dispensado a elas pela sociedade.

<p>E: PARECER ESTUDAR PARECER ESTUDAR TERCEIR@-ANO ESTUDAR DIFÍCIL ESTUDAR IGUAL AGORA FÁCIL <i>exclamativa</i>  E: PARECER LIVRO IGUAL LIVRO  P: VOCÊ AGORA PODER COMPRAR ESCREVER LIVRO FAZER ESCREVER PORQUE VOCÊ CONHECER FÁCIL  E: FÁCIL  P: ENTENDER  E: PORTUGUÊS COPIAR ESCREVER COPIAR COPIAR COPIAR <i>(sinal repetido diversas vezes)</i>  P: COPIAR NÃO PENSAR PRECISAR COPIAR NÃO  E: COPIAR PALAVRA PORTUGUÊS COPIAR ENTENDER</p>
---

Nessa mesma situação apresentada, outro ponto é relevante: a tomada de postura de E. como sujeito letrado, o que, se tratando dos surdos, é pouco valorizado e considerado pela crença ou “descrença” em suas possibilidades como leitor e escritor em LP.

A próxima situação a ser apresentada ocorreu no atendimento nº 18 e demonstra também a facilidade com que E. já consegue relacionar-se com a língua, pensar, discutir e analisá-la.

Nesse recorte a seguir, E. precisa escrever a palavra em LP a partir do desenho de boca (aparece uma boca aberta, com a língua para fora) que suscita uma intervenção interessante, pois o significante “língua” em LP serve tanto para referir-se ao órgão quanto ao idioma, porém, em LS, usam-se dois itens lexicais distintos para exprimir esses diferentes significados. Para língua – órgão – indica-se através de um dêitico, e, para o idioma, o sinal é “mão dominante fechada, virada para baixo, com dedos indicador e médio estendidos frente à boca. A mão faz um movimento de deslizamento à frente, parando em seguida, com os dedos em movimento intercalado para cima e para baixo”. Para promover essa diferenciação, chamo a atenção de E. para um episódio relatado por ele mesmo, a respeito de outro surdo proveniente dos Estados Unidos, em que mencionou as diferenças existentes entre a LIBRAS e a Língua Americana de Sinais (ASL). Nessa situação, demonstra possibilidades de analisar a língua e de compreender quando se solicita tal análise, evidenciando que já consegue ver a LS como língua, fenômeno social de interação e não mais como instrumento comunicativo apenas.

*(P. mostra o desenho de “boca”, E. aponta para boca e P. enfatiza os lábios e a boca).*

E: B-O-C-A *(e localiza a palavra)*

E: PARECER LÍNGUA *(e mostra a sua língua)*

P: PENSAR COMO ESCREVER PORTUGUÊS LÍNGUA

E: SABER NÃO

P: LÍNGUA *(P. usa o sinal de idioma)* PALAVRA PORTUGUÊS IGUAL SINAIS SIGNIFICAR DIFERENTE LÍNGUA *(P. usa o sinal de idioma)* OU LÍNGUA *(dêitico indicando a língua)* DIFERENTE PALAVRA PORTUGUÊS IGUAL SIGNIFICAR DIFERENTE

E: SIGNIFICAR EXEMPLO *(pega o desenho de boca e mostra a palavra)* SIGNIFICAR LÍNGUA *(dêitico indicando a língua e mostra a palavra escrita)* SIGNIFICAR ENTENDER CERT@

P: QUAL LEMBRAR EXPLICAR AMIG@ SEU ESTADOS-UNIDOS LÍNGUA DIFERENTE

E: EXEMPLO ESTADOS-UNIDOS IGUAL DIFERENTE LÍNGUA

P: LÍNGUA *(dêitico indicando a língua)* PALAVRA PORTUGUÊS TAMBÉM *(mostra a palavra escrita “língua”)* LÍNGUA *(sinal de idioma)*

E: TAMBÉM

P: SIGNIFICAR DIFERENTE LÍNGUA *(dêitico indicando a língua)* SIGNIFICAR DIFERENTE LÍNGUA *(sinal de idioma)*

E: EXEMPLO AMIG@ CHEGAR PASSEAR JUNT@ VOCÊ SENTIR FÁCIL DIFÍCIL LÍNGUA DIFÍCIL ENTENDER *interrogativa*

P: LÍNGUA *(sinal de idioma)* DIFERENTE

Uma vez que já tem maior consciência sobre a língua, questiono sobre seu processo de aquisição da LS, ao que ele apresenta essa história no atendimento nº 26, o que é relevante, pois ele se apresenta como sujeito linguístico agora e é capaz de analisar sua história e a relação que estabeleceu com a língua a princípio.

Em sua narrativa, E. comenta as dificuldades encontradas nesse processo, como, por exemplo, a rapidez com que normalmente os surdos usam a LS, dificultando o acompanhamento do iniciante, e exigindo dele atenção extrema a tudo e a todos. Porém, como era significativo para ele, vai atentamente observando os usuários fluentes e passando a usá-la. Esse é um processo natural de aquisição linguística, embora tardio nesse caso, mas que, mesmo assim, consegue cumprir com as funções a que a língua se destina. Outro aspecto relevante em seu relato é que comenta o uso de mímica com seus familiares, o que chama a atenção, uma vez que constata não poder estabelecer um nível mínimo de diálogo com eles.

P: <sub>1</sub>PERGUNTAR<sub>2</sub> IDADE VOCÊ APRENDER LÍNGUA-DE-SINAIS IDADE VOCÊinterrogativa  
 E: 21  
 P: NÃO PASSADO APRENDER LÍNGUA-DE-SINAIS IDADE QUALinterrogativa  
 E: PORQUE IDADE 20 ESTAR PASSADO LÍNGUA-DE-SINAIS  
 P: LÍNGUA-DE-SINAISinterrogativa  
*(E. faz um “gesto” ou “mímica” para que eu espere enquanto ele pensa e organiza a resposta)*  
 E: 11 PORQUE PESSOA <sub>3</sub>ENSINAR<sub>1</sub> LÍNGUA-DE-SINAIS NADA EU PERCEBER EXEMPLO LÍNGUA-DE-SINAIS LAURA *(sinal da monitora, com expressão facial de que está atento, olhando tudo o que acontece naquela ocasião em que queria aprender a LS)* PERCEBER APRENDER *(repete o mesmo olhar prescrutador)* DESENVOLVER EU DUR@ *(significando que para ele era difícil produzir a LS e faz um movimento com as mãos que não é identificado como sinal, porém no contexto é compreendido como um sinal mal realizado)* EU *(sinal não identificado: “mão direita aberta com os dedos juntos e fletidos em torno de 90 graus passando na maçã do rosto de dentro para fora, rápido e levemente, e em sentido horizontal”)* PERCEBER LAURA COPIAR DIFERENTE SENTIR LÍNGUA-DE-SINAIS DIFERENTE  
 P: PASSADO COMO COMUNICAÇÃO PESSOAinterrogativa  
 E: PESSOA CONSEGUIR COMUNICAÇÃO CONSEGUIR LÍNGUA-DE-SINAIS COMBINAR  
 P: LÍNGUA-DE-SINAIS NÃO-TERinterrogativa  
 E: PORQUE MÍMICA LÍNGUA-DE-SINAIS MÍMICA RÁPID@ *(faz movimento com a cabeça indicando neste contexto que não conseguia acompanhar os outros surdos conversando em LS)*  
 E: ENTENDER PORQUE CONSEGUIR ALGUM LÍNGUA-DE-SINAIS EU *(expressão de estar atento, acompanhando)* MÍMICA QUERER CASA *(nesse instante, houve um barulho externo forte e E. interrompe o que comentava)* PORQUE PESSOA LÍNGUA-DE-SINAIS RÁPID@ *(expressão de atenção)* EU DUR@ LÍNGUA-DE-SINAIS NADA MÍMICA AGORA EU PERCEBER *(sinal não identificado no contexto, porém compreende-se como referindo-se a que pode comunicar-se por LS com qualquer pessoa que já compreende)* PESSOA ENCONTRAR LÍNGUA-DE-SINAIS ENTENDER PESSOA <sub>3</sub>AVISAR<sub>1</sub> LÍNGUA-DE-SINAIS LEGALexclamativa  
 P: BO@ MELHOR AGORAexclamativa  
 E: MELHOR LÍNGUA-DE-SINAIS MELHOR GOSTAR

A identidade surda já constituída oferece outro lugar para o sujeito, podendo reconhecer-se na língua e na comunidade à qual pertence. Da mesma forma, no atendimento nº 28, observando a monitora e eu conversando em LS para que ele pudesse compartilhar do que estava sendo tratado, dentro da atividade proposta, comenta que ambas se parecem a

surdos, uma vez que desenvolvem o diálogo de forma fluente<sup>10</sup>. Isso também pode ser interpretado como surpresa da parte dele por tratar-se de interação em LS realizada por pessoas ouvintes, uma vez que pode ser estabelecido que LS está para os surdos assim como a LP está para os ouvintes.

*(Tendo entendido o bilhete produzido por E., explico seu conteúdo, usando a LS à monitora).*  
 E: PARECER DOIS *(referindo-se a P. e M.)* SURD@ LÍNGUA-DE-SINAIS SURD@ PARECER DOIS  
 LEGAL PARECER OBSERVAR *exclamativa (com essa expressão, E. chama a atenção que P. e M., por usarem LS, parecem surdas)*

Como E. se mostra mais ativo e participativo no uso da LP, no atendimento nº 19 o questiono sobre mensagem que me enviou por celular, escrita em LP, em que me surpreendeu o cuidado na sintaxe da língua expresso na composição do texto. Questionando a esse respeito, explica que seu primo escreveu a mensagem e ele copiou. Apesar de expressar a ele que prefiro os textos oriundos de seu próprio esforço, ainda assim penso que demonstrou entendimento da importância, ou melhor, do desejo de expressar-se adequadamente em LP, uma vez que sua intenção na escrita da mensagem era a de me solicitar a recordação de que eu não o tinha cumprimentado em ocasião de seu aniversário. Segue abaixo a situação:

*(Questiono E. sobre torpedão que esse enviou por ocasião do aniversário, em que não havia recebido cumprimentos meus. Então, P. mostra o torpedão que E. enviou e o questiono sobre a escrita):*  
 E: *(começa lendo a mensagem e sinaliza)* HOJE ME@... CONHECER NÃO *(e mostra uma palavra perguntando para P. o seu significado)*  
 P: O-QUE *interrogativa*  
 E: CONHECER NÃO *(e indica uma palavra na mensagem)*  
 P: ANIVERSÁRIO  
 E: VOCÊ N-E-M  
 P: IGUAL PORTUGUÊS PALAVRA IGUAL  
 E: S-E  
 P: ESQUECER LEMBRAR  
 P: LEMBRAR  
 E: LEMBRAR  
 E: M  
 P: ME@  
 E: ME@  
 P: O-QUE ESCREVER VOCÊ MENSAGEM ME@ *interrogativa*  
 E: IDÉIA PRIM@ ESCREVER PAPEL *(nessa situação se entende que ele pediu ao primo para escrever num papel e ele copiar digitando no celular para enviar-me o torpedão)* ENTENDER *interrogativa*  
 E: PAPEL APRENDER AJUDAR  
 P: EU FELIZ PORQUE PENSAR EDVAN ESCREVER PORTUGUÊS BO@ VOCÊ NÃO PRIM@ COPIAR NÃO-PODER PRECISAR VOCÊ PENSAR  
 E: APRENDER COPIAR LER GRAVAR DESENVOLVER TREINAR  
 P: VOCÊ ESQUECER PALAVRA ANIVERSÁRIO VOCÊ CONHECER NÃO NÃO-PODER VOCÊ PRECISAR ESFORÇAR  
 E: TREINAR TREINAR ESFORÇAR  
 P: ESCREVER CERT@ *interrogativa*  
 E: DESENVOLVER TREINAR ACORDAR *(é entendido nesse sentido como uma gíria em que E. faz referência a abrir a visão, ampliar a mente e não ao sentido literal da palavra)*

<sup>10</sup> É comum esse tipo de comentário de surdos quando observam ouvintes fluentes em LS, pois constatarem que a fluência nessa língua é pertinente aos surdos e não característica de ouvintes.

Da mesma forma com que nessa situação apresentada aparece o sujeito solicitando ajuda alheia para ser competente na mensagem que queria enviar, também apresenta a estratégia que utiliza para aprender português, que é através de cópia. Apesar de não ser a melhor maneira de apropriação da língua, é a forma que entende como eficiente nesse momento, porém recebe reforço para dedicar-se a tentar levantar hipóteses e escrever em LP, esforçando-se sempre.

O mesmo acontece em outra situação também ocorrida no atendimento nº 19, em que E. mostra interesse em copiar as palavras trabalhadas na atividade do dia a fim de usá-las em mensagens por celular, inclusive demonstrando a aplicabilidade específica no caso de uma das palavras disponíveis.

*(Depois de realizada a atividade, E. solicita ficar com a folha escrita para poder copiar as palavras e usar ao enviar torpedos pelo celular)*

P: *(apresenta a palavra "sorrir" e faz o sinal)* SORRIR

E.: SORRIR

*(E. aponta a palavra que estava escrita "sumir")*

E: SUMIR COPIAR TELEFONE SUMIR COPIAR EU CONHECER NÃO SUMIR COPIAR GOSTAR  
COPIAR ESCREVER SUMIR GOSTAR

P: PODER

P: AGORAinterrogativa

E: QUERER

E: DESEJAR APRENDER

E: VOCÊ TAMBÉM MENSAGEM SUMIR CHORAR SAUDADE

*(P. oferece papel para E. copiar as palavras desejadas)*

Apesar de já ter comentado minha opinião sobre cópia (uma estratégia nem sempre eficiente de acesso à LP), penso que o fato de o sujeito desejar apropriar-se da LP para ter maior variação de vocábulos da língua, e manifestar literalmente, como no exemplo anterior, a fim de expressar-se na língua-alvo, já é bastante relevante no seu processo de comparação entre a L1 e a L2, assim como de reconhecimento e valorização de ambas, cada uma em seu momento de uso.

Nesse último exemplo ilustrativo da ação de valorização do sujeito para sua L1 e de comparação da L1 e L2, apresento o atendimento nº 16, em que E., tendo sido solicitado que escrevesse em LP suas impressões sobre seu processo de aprendizado, solicita através da LS o item lexical INTERIORIZAR. Assim, amplia seus conhecimentos em LP, uma vez que ofereço um sinônimo já conhecido por ele, ao mesmo tempo em que, pela intervenção recebida, demonstra também reflexão quanto ao uso de gênero em LP, o que demonstra já sua facilidade no contato com a língua-alvo.

P: *(oferece a E. um papel e solicita)* AGORA VOCÊ ESCREVER O-QUE APRENDER HOJE APRENDER O-QUEinterrogativa  
 E: ESCREVER AGORA APRENDER BO@ GOSTAR BO@ ESTUDAR FÁCIL ESCREVER SÓ  
 P: PALAVRA LETRA SÍLABA LEMBRARinterrogativa  
 E: PALAVRA LETRA SÍLABA  
 P: O-QUE APRENDER ESCREVERinterrogativa  
 E: NOME LETRA PALAVRA SÍLABA  
 P: L-E-T-R-A  
*(P. escreve no final da folha a palavra “letra” para facilitar a E. o acesso a essa)*  
 P: VOCÊ ESCREVER O-QUE APRENDER APRENDER O-QUEinterrogativa  
 E: LETRA  
*(P. sugere que ele escreva)*  
 E: NOME APRENDERinterrogativa  
 P: A-P-R-E-N-D-E-R  
 E: *(Enquanto escreve, E. sinaliza)* VER APRENDER BO@interrogativa  
 E: EU VER...FÁCIL  
 E: NOMEinterrogativa FÁCIL  
 P: F-A-C-I-L  
 E: EU ER FÁCIL  
 E: SÍLABA  
 E: VER...  
*(Enquanto E. escreve, P. vai organizando as palavras que ele está pedindo para digitalizar)*  
 E: NOMEinterrogativa INTERIORIZAR  
 P: PODER ENTENDER IGUAL INTERIORIZAR PODER PALAVRA PORTUGUÊS ENTENDER E-N-T-E-N-D-E-R  
 P: ENTENDER IGUAL INTERIORIZAR  
 E: *(Produz sinais discretos enquanto E. escreve)* LETRA SÍLABA PALAVRA VER APRENDER DESENVOLVER BO@ EU VER FÁCIL APRENDER FÁCIL ESTUDAR APRENDER GOSTAR ENTENDER VER BO@  
 E: ENTENDER FÁCIL  
 E: NOMEinterrogativa PROFESSO@  
*(P. montou a palavra com as sílabas já expostas na mesa e chama a atenção para o gênero da palavra PROFESSO@)*  
 E: PROFESSO@^HOMEM *(aponta para a P. sinaliza)* PROFESSO@^MULHER  
 E: PROFESSO@ *(e digitaliza a letra A)*  
*(P. solicita que E. leia o que escreveu após ter completado a escrita e ele lê, sinalizando palavra por palavra).*

Além disso, nesse recorte também é possível ver como o sujeito vai exteriorizando seu pensamento enquanto escreve em LP, o que significa que, nesse processo de aproximação da língua-alvo, ele necessita olhar o mundo inicialmente a partir de sua L1, que serve como estruturadora de seu pensamento. Do mesmo modo, a L2 é construída a partir da estrutura gramatical que já possui da sua primeira língua, uma vez que sua experiência linguística visual é mais duradoura e eficiente, até que possa, pouco a pouco, se desvencilhar dessa e chegar até a autonomia na segunda língua.

Peixoto (2006, p. 216) afirma:

[...] quanto maior é o domínio das duas línguas, mais significativa parece ser a análise, a comparação que a criança faz dessas línguas, encontrando elementos convergentes – ou não – que serão utilizados para nortear suas hipóteses. [...] a língua de sinais usada como elemento de significação da escrita por crianças de todos os níveis conceituais, idades e séries.



Ou seja, para o profissional que atua com surdos, é necessário pensar no ensino de LP para surdos a partir do ensino de segunda língua, independente da seriação em que está ou da idade que tem. Isso implica em que todo o pensamento do professor ou do terapeuta, como foi o caso nesta pesquisa, deve desvincular-se de conhecimentos prévios sobre o ensino da LP como língua materna, possibilitando ao aprendiz vivenciar as duas línguas – LS e LP. Assim, através de estratégias comparativas, irá identificá-las como diferentes, o que significa também que o aprendiz deve compreender os momentos, situações e interlocutores com os quais cada uma pode ser usada.

Esse é o conhecimento linguístico necessário e desejável que o aprendiz da LE/L2 adquira: a diferenciação da L1 e o uso da L2 adequado à modalidade e situação que for pertinente.

## 7.5 EM SUMA

Esse foi um longo processo de construção da aprendizagem da LP e, como tal, difícil de ser apresentado sinteticamente, sem o temor de deixar de lado fatos relevantes que apresentam os acontecimentos que ocorreram com o sujeito da investigação. Acontecimentos esses que marcam um progressivo “empoderamento”<sup>11</sup> do sujeito em relação à sua L1, em primeiro lugar, e, em seguida, à língua-alvo, a LP. Por isso, a análise também não foi simples, requerendo atenção aos fatos primordiais e cuidadosa tarefa interpretativa de seus significados, a fim de mostrar o quanto as estratégias metalinguísticas podem contribuir com a análise necessária, mas nem sempre estimulada, para o contato e aprendizagem da LP.

Algumas considerações podem ser levantadas depois desse período em que o sujeito foi exposto a situações em que sua língua esteve presente e colocada à sua frente de forma a que percebesse que poderia tocá-la para análise e fazê-la melhor servi-lo. Além disso, ele ainda tomou algo que, a princípio, lhe parecia intocável, reduto de pessoas “normais”, como os ouvintes, que é a relação com a LP. Em primeiro lugar, foi notório perceber que o sujeito surdo em questão não se via, *a priori*, como sujeito linguístico, sendo necessário demonstrar-

---

<sup>11</sup> Vide nota de rodapé número 7, apresentada nesse mesmo capítulo.

lhe que possuía uma língua rica que também se presta para análise. Também foi possível observar que ele considerava o acesso à LP através de atividades repetitivas e praticamente sem sentido, tomando como base práticas pedagógicas fundadas para o ensino de ouvintes, o que, como diz Souza (2007, p. 44), “[...] daí por que o ensino mecânico da língua – oral, escrita ou de sinais – pouco pode produzir, a não ser o automatismo da repetição”. Isso foi patente do princípio ao fim da experiência obtida com o sujeito.

Dessa forma, ficou claro também, a partir das atividades desenvolvidas, a notória preferência dele pelo trabalho com a própria LS, depois de tê-la descoberto, mais do que com a LP, uma vez que aquela é muito mais significativa e compreensível para ele do que essa última. Assim, verifico que o uso dos desenhos representativos dos sinais ajudou muito na construção da ideia de que uma língua pode ser representada graficamente. A partir desse conceito, não apenas a LS passa a ter mais valor, mas também o sujeito, que pode deixar expressa uma ideia que será compreendida pelo surdo que ainda não usa funcionalmente a LP, além de também oferecer mais sentido ao próprio sujeito surdo. Por isso, todas as ações, primordialmente, nessa investigação, tomaram como ponto de partida a LS e sua estrutura, para depois lançar mão do uso da língua-alvo.

De qualquer modo, é possível perceber, desde o início do processo de construção da aproximação da LP, a revelação de um sujeito linguístico que descobre as possibilidades de analisar a língua com a qual se confronta. Ele compara com lógica os elementos que surgem das duas línguas com as quais se vê forçado a conviver, mesmo que isso signifique ter que compreender que as estruturas das línguas são totalmente diferentes, provocando contínuo confronto entre as duas formas de expressão, uma visuo-espacial e outra linear. É o caso da LS e da LP.

Assim como diz Peixoto (2006, p. 225),

Parece ser por meio da LS, assim como da análise dos aspectos visuo-espaciais da escrita, que a criança surda constrói os caminhos que, substituindo a fala, lhe conduzem a uma compreensão mais avançada do sistema de escrita. A análise da escrita aproxima esta criança das regularidades desse sistema, mas apenas isto não parece ser o suficiente para prever, antecipar escritas nunca vistas antes.

Outro aspecto relevante que pode ser amplamente constatado nesse trabalho foi a transformação do sujeito linguístico. Peço perdão aos que julgarem exagero, mas no caso do surdo, quando efetivamente se apropria da sua língua, vê-se que reproduz a crisálida, onde de um casulo desabrocha uma linda borboleta com asas grandes e prontas para alçar vôo. Assim

é quando se tem a possibilidade de, tomado pela língua, verdadeira, que sustenta e identifica um sujeito com sua comunidade, revestir-se dela e fazer uso pleno no universo social e linguístico no qual está inserido. Assim foi também com Edvan, sujeito dessa investigação.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desse estudo, creio ter alcançado meus objetivos iniciais, quando, em 2004, fiz o projeto de pesquisa que deu origem ao meu processo de doutoramento em Educação no ano de 2005, em uma instituição respeitada. Desde o princípio, entendi, também, que esse trabalho não se relaciona somente à Educação e Educação de surdos, prestando-se a outras áreas relacionadas ao campo de ação de quem atua com pessoas surdas que usam a LS como instrumento de interação no mundo.

Revedo todo esse percurso, percebo que, em primeiro lugar, o que penso ser o final desse processo, ainda não o é, pois tudo o que foi feito aponta para novos começos, especialmente porque esse trabalho suscita possibilidades não encerradas aqui.

Portanto, esse é o momento mais esperado e o mais angustiante também: o momento de finalizar, concluir uma etapa que, em sua totalidade, se delongou por, aproximadamente, quatro anos. Anos de dúvidas, medos, ansiedade, solidão, busca, idealização, experimentação, mas, sobretudo, de superação, além da dedicação à pesquisa e intermináveis momentos de leitura. Chegar nesse ponto ansiado gera também grande ansiedade, não apenas pelo vazio e nostalgia que esses anos de dedicação e renúncia deixarão, mas também por ainda não ser possível dimensionar o desejado impacto que uma investigação pode trazer, afinal, ninguém se põe a pesquisar sem ter como objetivo contribuir, mesmo que minimamente, com a sociedade e com o grupo do qual, pessoal ou profissionalmente, faz parte.

Nesse sentido, sinto-me com um compromisso ainda maior, uma vez que o grupo com o qual me relaciono é chamado erroneamente de “minoría”, mas que se caracteriza por representar 16,7% da população dos considerados deficientes no Brasil (o que significa aproximadamente 5,7 milhões de brasileiros com deficiência auditiva – informação do Censo/2000<sup>1</sup>), quando se analisa a partir de levantamentos sociais que investigam as deficiências. Grupo esse que, analisando percentualmente, não pode mais ser visto como minoría e sim como um grupo que busca fortalecimento em si mesmo, através, principalmente, de sua língua e do que ela significa para sua comunidade, da qual emerge e se sustenta.

---

<sup>1</sup> Informação disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 13 out. 2008.

Souza (2007, p. 45) reforça muito bem esse entendimento a partir de concepção psicanalítica que, de uma forma bastante significativa e até mesmo poética, ilustra a importância que quero refletir sobre a língua para o sujeito. A autora afirma: “Apenas uma língua produz cultura; e não se pode estar na língua a não ser por meio do desejo, de natureza pulsional, que movimenta o sujeito para si e para o outro, enlaçando-o na cultura, o que lhe permitirá fazer parte de uma comunidade”. Quero, ao trazer essa citação, reforçar a relevância de se propiciar aos surdos a possibilidade de estarem, serem e realizarem através de sua língua, a LS. Isso não significa, contudo, disponibilizar a língua em ambientes educacionais como instrumento apenas didático, o que efetivamente encerraria um vazio no qual o sujeito surdo é visto dentro desse universo.

Por sentir-me fundamentada na importância da língua para os sujeitos surdos é que tive a ideia de investigar uma forma de estimulação para essa população. Estimulação que primeiro privilegiasse a língua e depois que pudesse levar ao que a sociedade espera que o surdo alcance: o uso eficiente da LP. Mas, mais que isso, que essa valorização linguística servisse de alicerce para que o sujeito em questão descobrisse nele mesmo os caminhos para alcançar esse objetivo, e não por meio de estratégias puramente ouvintistas, daqueles que seriam senhores do saber e detentores do poder sobre tudo e todos, especialmente quando classificam parte desses “todos” como “deficientes”. É por isso que, pensando no desenvolvimento do surdo, baseada nas minhas experiências clínicas anteriores, a ideia de estimular as estratégias metalinguísticas dos surdos surgiu. Iniciei a construção dessa tese como a possibilidade de nomear e dar vida e “cara” para o que fiz, instintivamente, com outros surdos, com os quais obtive resultados com a aproximação na primeira língua e, em seguida, na segunda. Essa investigação, então, pode ser interpretada como a possibilidade de conferir critérios e rigor à experiência prática obtida anteriormente.

Muitas coisas aconteceram nesse período desde o nascimento da ideia até sua projeção para execução e, finalmente, sua concretização. Num primeiro momento, pensei que poderia oferecer uma forma nova de ensino da LP para surdos, ideia oportunamente derrubada pela consciência do significado maior e mais amplo que o trabalho trouxe para o surdo e para mim. Óbvio que quando se inicia um trabalho assim ainda não se sabe ao certo onde se vai chegar, e que se começa como uma pessoa e se termina como outra. Especialmente porque não foi apenas o sujeito da investigação quem sofreu modificações e tornou-se mais apto, mas, felizmente, eu também, como pesquisadora e sujeito linguístico.

Por isso preciso deixar claro que não sou mais a mesma, linguisticamente, desde o início desse trabalho. Isso porque o contato com o sujeito da investigação me levou muitas vezes a realizar metalinguagem também (como pesquisadora, fui aprendiz em muitas situações), e não apenas na LP oral e na LP escrita, mas também e principalmente na LS, especialmente pelo constante confronto que o sujeito me provocava. Ou seja, pensei, a princípio, que minha não fluência em LS poderia ser usada como estratégia para o sujeito da pesquisa buscar em si e em sua própria língua os instrumentos para alcançar maior proximidade com a LS e com a LP. Porém, ocorreu mais que isso, o sujeito provocou em mim uma mudança de posição, o que salientou o quanto ele também se transformou, colocando-se como sujeito ativo na interação dialógica, ultrapassando os objetivos iniciais e meramente acadêmicos, e provocando também em mim a metalinguagem em diversos momentos.

Então, creio que agora cabe expressar uma importante conclusão a que cheguei no desenvolvimento desse trabalho, de que não pretendo oferecer um roteiro de atividades a serem aplicadas com os surdos como um novo “método” ou como uma “abordagem” de ensino. O que eu quero é demonstrar que estimular a metalinguagem para o surdo surte resultado para o seu desenvolvimento na própria L1, como sujeito linguístico, e depois, mais diretamente, para sua aproximação ao aprendizado da LP como segunda língua. Essa é minha intenção: chamar a atenção para o fato de que os surdos, através da LS, também realizam metalinguagem em LS e essa atividade suscita, para o sujeito, possibilidades que provavelmente sejam pouco consideradas por ele mesmo e pela comunidade educacional. Dessa forma, explico: criei atividades e materiais que estimulam metalinguagem, pensando exclusivamente em um sujeito surdo. Eles facilitam e promovem a reflexão individual sobre a postura e o lugar no mundo linguístico no qual o surdo está inserido e, além disso, possibilitam o entendimento dele mesmo sobre suas necessidades de aprendizagem e apropriação da segunda língua.

Contudo, creio que valorizar a metalinguagem para o surdo não implique, necessariamente, em desenvolver esse mesmo tipo de atividade usada aqui nesta investigação, pois a língua e o ambiente linguístico se apresentam de uma forma diferente para cada sujeito, a partir do entendimento de que cada um tem uma experiência de vida, uma experiência com a surdez, com a escola e também com a LP. Isso aponta para a necessidade de que, ao estimular a linguagem, se deve estar sustentado por uma base teórica que considere o sujeito, a língua e a interação, e não apenas por um roteiro ou guia prático. Ou seja, não desenvolvi um rumo ou um determinado número de atividades, mas, mais que isso, chamo a atenção para o resultado

que determinadas ações podem promover quando se pretende que o surdo tenha mais facilidade para aprender a LP. Além disso, meu maior interesse, na verdade, foi demonstrar que, através dessas ações, o surdo pode tornar-se um sujeito ativo linguisticamente, e não apenas para atingir o alvo dessa língua usada na comunidade educacional e comunidade majoritária social no qual também está inserido. De qualquer maneira, o material que desenvolvi está pronto e pode ser usado, adaptado e reinventado sempre que possa atender às necessidades específicas de seus usuários, lembrando que cada sujeito pode solicitar ações mais direcionadas para algum aspecto que certamente irá enriquecer o que está aqui proposto.

Digo simplesmente: o primeiro passo foi dado em direção à identificação do uso de estratégias metalinguísticas na LS, assim como a tipificação para as ações linguísticas que o surdo vai produzir através e com a LS. A partir disso, entendo que é necessário cada um colocar-se no lugar de sujeito na relação dialógica, enriquecendo as experiências.

Para chegar a isso, foi necessário identificar os aspectos teóricos que sustentam o pensamento a respeito de metalinguagem em LS e, nesse aspecto, encontrei o primeiro obstáculo. Apesar de diversos autores nacionais e internacionais comentarem sobre a importância de promover ao surdo a possibilidade de realizar análise contrastiva entre a L1 e a L2, ou ainda alguns mencionarem diretamente a possibilidade de estimular metalinguagem em LS, nenhum dos trabalhos que encontrei explica como a metalinguagem ocorre na LS.

Frente a esse fato, tive que buscar sustentação teórica a partir da compreensão dos seguintes aspectos: o papel da linguagem para as pessoas, entendimento linguístico da LS, no Brasil, a LIBRAS (o que foi um desafio para mim), entendimento da metalinguagem e de como pode ser compreendida no que diz respeito à LS e, finalmente, entendimento do ensino de uma língua estrangeira. Construindo esses alicerces, me senti preparada para criar atividades e intervenções para estimular o sujeito da investigação ao uso de estratégias metalinguísticas em LS e, a partir delas, identificar os acontecimentos relevantes e que demonstraram esse uso de forma a aproximar o surdo à LP.

Nessa construção, a princípio, senti necessidade de definir uma linha teórica que fundamentasse o lugar que atribuí ao sujeito linguístico nesse trabalho, assim como o papel que conferi para a linguagem. Isso significa que busquei estabelecer a linha conceitual sobre linguagem que estava seguindo, o que também me ajudou a sustentar as interpretações das ações do sujeito sobre a linguagem. Dessa maneira, como o trabalho todo vislumbra a ação do

sujeito na relação dialógica, usei o Interacionismo proposto por Vigotski como sustentação para compreender o sujeito linguístico e as ações que realiza na e com a linguagem.

A partir dessa definição, foi necessário, para compreender a situação educacional vivida pelos surdos ainda hoje, retomar o processo histórico que fundamentou as práticas encontradas nos ambientes escolares e propostas aos alunos que os frequentam. Buscar compreender a educação dos surdos serve para refletir sobre a necessidade de valorização da LS como meio de instrução e, além disso, que é necessário entender que apenas aceitar a língua não é suficiente se não houver conscientização de que os surdos aprendem de forma diferente dos ouvintes. Isso significa entender que a educação para essa população deve ser bilíngue, o que implica em contemplar a LS como primeira língua dos surdos e a LP como sua segunda língua. Portanto, a forma de oferecimento também deve ser entendida especificamente e direcionada para esses alunos que estabelecem uma relação com o mundo sustentada na experiência visual.

Contudo, quando se pensa nesse ambiente educacional e em uma educação bilíngue, também se faz necessário compreender que, por vivermos em uma sociedade letrada, deve-se valorizar as experiências com a linguagem escrita do aluno surdo, o que implica em uma mudança de paradigmas quando se refere ao relacionamento desse sujeito com essa modalidade de linguagem. Portanto, também fiz uma retomada teórica sobre a linguagem escrita e, mais especificamente, sobre a LP ensinada sob uma perspectiva de segunda língua para os surdos, o que, de certa forma, também colaborou na elaboração das atividades que foram usadas na estimulação da metalinguagem nas intervenções realizadas com o sujeito.

Assim, percebo que não bastava ter a ideia a ser desenvolvida com uma pessoa surda. Era preciso me familiarizar com outros aspectos teóricos relacionados ao tema, apropriando-me deles, para que servissem de fundamento a todas as discussões levantadas nesse trabalho.

Toda a revisão teórica realizada me permitiu constatar no caso estudado que, apesar de o sujeito ter iniciado o processo sem pensar ou valorizar sua L1 – a LS, a partir do momento em que se oferece como estímulo a metalinguagem, o sujeito passa a assumir outra postura, demonstrando a condição de responder ao estímulo adequadamente. Assim, foi verificado que começou a ocorrer efetivamente um movimento no sentido de reflexão sobre a língua, demonstrando inclusive evolução, a ponto de surpreender, apresentando, depois, atividade metalinguística também na própria L2. Digo surpreender porque, mesmo esperando que isso pudesse ocorrer, tenho consciência de que em um ano, vistas as condições linguísticas



apresentadas por E. no início do processo, poderia ser que não conseguíssemos chegar a esse ponto, porém, chegamos.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, mesmo tratando-se de uma atividade cognitiva, esse trabalho ressalta a necessidade de que esse estímulo ocorra sempre em interação com o outro para que seja verdadeiramente construído, primeiro externamente e depois internamente. Ou seja, a língua precisa ser significada ao sujeito através do oferecimento de um espaço dialógico em que se colocam as línguas em confronto, o que ocorrerá apenas (pelo menos num princípio) na relação com o outro. Saliento dessa forma que tudo o que aconteceu foi possível por oferecer situação de interação com o sujeito da pesquisa, pois apenas trabalhar com a atividade sem que ela fosse refletida conjuntamente acarretaria no risco de deixá-la passar despercebida, não cumprindo com seu papel no desenvolvimento linguístico e, por consequência, cognitivo do sujeito.

Para isso, é desejável a fluência ou pelo menos a competência do interlocutor do surdo na LS (mesmo que essa não seja a realidade encontrada nos ambientes educacionais brasileiros), pois, caso contrário, não há troca comunicativa que ocorra e muito menos que se sustente, apesar de que, mesmo o interlocutor não sendo proficiente na LS, é possível estimular o desenvolvimento linguístico para ambas as partes envolvidas na relação. E isso pode ser constatado nesta investigação. Esse foi um ponto que questionei bastante, mas que, de certa maneira, consegui transformar em fator positivo a meu favor, que foi a minha não fluência na LS, pois tomei o que a princípio eu mesma considero ponto negativo, tornando-o uma possibilidade de fomentar ainda mais as análises do sujeito em questão.

Contudo, ratifico que, na prática, se não houver competência comunicativa com eficiência em LS por parte dos interlocutores, essa não é uma estratégia que sustente o adequado ensino ao surdo, pois normalmente os professores não têm apenas um aluno surdo, tendo tantos outros alunos que também têm necessidades específicas de aprendizagem a serem contempladas na ação do professor. Ou seja, essa estratégia foi usada aqui, mas devidamente cerceada, de forma a não comprometer os resultados da investigação, especialmente porque, apesar de não ser proficiente na LS, tenho um bom domínio da língua, além de ter conhecimentos teóricos sobre ela, que corroboram para minhas ações reflexivas como aprendiz dessa língua e também como interlocutora do surdo. Penso que agora, no que diz respeito à LS, já não sou mais a mesma e muito aprendi, fruto da ação do meu interlocutor surdo.

Outro aspecto importante a ser considerado sobre a estimulação da metalinguagem ao surdo é que as atividades oferecidas não devem ser repetitivas e tampouco de forma a menosprezar o potencial linguístico do sujeito. Quero dizer com isso que é necessário promover avanços e estímulo com as atividades, sempre dando um passo além, colocando a língua em lugar de destaque através de ações pertinentes. Além disso, essas atividades devem ser contextualizadas e ricas em possibilidades de extrapolação, além do que oferecem num primeiro momento, sempre suscitando a reflexão a cada ação e resposta.

Para observar os resultados da estimulação, o uso do próprio objetivo – o uso da escrita em LP do sujeito como parâmetro de análise do seu processo – como instrumento resultou bastante interessante, o que pode demonstrar como o sujeito está raciocinando sobre a L2 e as estratégias que usa para chegar à construção da escrita. Isso deve também ser cuidadosamente registrado, a fim de compreender, durante o próprio processo, como o sujeito surdo chega às conclusões que apresenta. Complementarmente, Karnopp (2002, p. 59) também afirma, com relação à leitura, mas que também pode ser tomado para a escrita:

Freqüentemente, quando os alunos estão lendo um texto em língua portuguesa, voltam-se para o professor ou a um colega, indagando: qual o sinal para essa palavra? Ou então: como eu traduzo isso do português escrito para a língua de sinais? A análise dos processos e práticas discursivas utilizadas pelos surdos devem ser registradas, para que se conheçam as estratégias usadas pelos alunos no processo de leitura, análise e produção textual.

No decorrer do processo foi possível observar mais estratégias metalinguísticas relacionadas à consciência fonológica do que a outros níveis de consciência, observação obtida graças às criteriosas anotações feitas a partir de cada atendimento no diário de registro, que se mostrou bastante eficiente. Acredito que tenha sido dessa maneira em função de que esse nível de atividade metalinguística “esmiúça” a língua, tornando-a mais acessível ao sujeito e que, em virtude do tempo dispensado para esse trabalho e da direcionalidade oferecida, foi o nível mais facilmente acessado. Caso tivesse se mantido a mesma direção de ação, possivelmente os outros níveis apareceriam mais e mais, de forma a, um a um, irem se concretizando e sendo interiorizados pelo sujeito. Portanto, com essa observação, é possível entender que o trabalho não foi dado por concluído ainda, o que me motivou a oferecer ao sujeito da pesquisa a continuidade das atividades, mesmo que o necessário para essa investigação já tenha sido concluído.

Dessa maneira, permito-me agora retomar as perguntas que sustentaram esse percurso e, de forma autoavaliativa, verificar se elas foram respondidas e de que modo.

A pergunta geral que me fiz na elaboração desta tese foi: “De que modo as estratégias metalinguísticas em LS contribuem para a aprendizagem da LP escrita?”. Nessa pergunta, deixo clara a ideia prévia de que há metalinguagem em LS, porém minha intenção foi certificá-las, de forma a poder acompanhar esse processo realizado pelo próprio sujeito, quer seja acompanhando seu raciocínio ou verificando os caminhos percorridos para atender determinada solicitação.

Assim, as estratégias metalinguísticas ocorrem como questionamentos do próprio sujeito na ação linguística e contribuem na aprendizagem da LP como L2 à medida que, primeiro, confere possibilidades de, inicialmente, apoderar-se melhor dela e, mais profundamente, de sua L1, a LS. Com esse “empoderamento”, tem segurança para olhar a língua estrangeira a partir desse filtro que lhe é familiar e que lhe sustenta para refletir sobre qualquer outro aspecto. Dessa maneira, é possível tomar a LP escrita e ser capaz de identificá-la, manipulá-la e ainda contrastá-la com a LS, construindo sentidos compartilhados entre as duas línguas ou não, o que então exige ainda mais capacidade de abstração linguística e ampliação dos conhecimentos na L1 e L2.

Então, como o surdo realiza metalinguagem em LS? Essa pergunta mais específica foi respondida em cada intervenção desde que o sujeito tomou a LS e a compreendeu como sendo uma língua, assim como a LP é vista.

De forma a organizar esses dados, distingi as estratégias metalinguísticas em quatro tipos. O tipo um apresenta a conscientização do sujeito sobre sua própria língua, demonstrando como a reflexão metalinguística promove a possibilidade de pensar a respeito da L1 e de apropriar-se dela como língua.

Estimular esse tipo de reflexão foi importante, uma vez que, a princípio, percebi que E. não tinha, na LS que usava, a visão de uma língua assim como mencionava com relação à LP. Esse fato ocorre provavelmente em função do meio ouvinte no qual se insere, que também não caracteriza a LS como língua, e sim como “meio de comunicação”, evidenciado pela prioridade conferida à LP. A partir dessa nova visão sobre a língua, é possível então desenvolver nela habilidades mais complexas, o que significa não apenas ampliação lexical, sintática, etc, mas também a descoberta da possibilidade de pensar sobre a língua. Também se descortina para o sujeito o universo linguístico no qual está imerso e percebe-se parte dele, caracterizando, dessa forma, as estratégias metalinguísticas de tipo dois.

Esse tipo de descoberta leva então ao campo da aproximação entre a L1 e a L2, em que uma é descoberta progressivamente através da outra, num movimento de construção contínua entre línguas em benefício do sujeito linguístico. Isso significa que se iniciam as ações de contraste entre as línguas, de comparação entre ambas, descobrindo como e quando usar, bem como a funcionalidade de cada uma delas em suas respectivas situações. Obtém-se, desse tipo de estratégia, uma mudança de postura do sujeito para com a L2, tomando-a como algo adicional, importante, porém coexistente a partir da sua L1. O que então significa o que denominei como estratégia metalinguística de tipo três.

E, finalmente, as estratégias metalinguísticas de tipo quatro evidenciam como E. já pensa na LP a partir de seu contato com ela, ou seja, em diversas situações consegue visualizar a língua não como algo estanque, normatizado, mas como uma língua viva que também pode ser experimentada a partir das experiências obtidas com a L1.

Ressalto que identificar essa estratégia, para mim, que acompanhei E. desde o princípio, com suas angústias iniciais, dúvidas e dificuldades, foi muito gratificante, pois dois momentos opostos chamaram a atenção: o primeiro, pelo fato de perceber que E., surdo adulto, usuário da LS, não reconhecia nessa língua características e possibilidades linguísticas, e o segundo, quando já superado todo esse processo, faz análises da LP características de qualquer pessoa que está em contato com uma língua estrangeira, demonstrando ter superado a si próprio e, de certa forma, mostrando-se autônomo (ou bastante próximo a isso) para conviver com a L2 a partir da consciência de um ser ativo e não na relação estabelecida de dependência do surdo pelos ouvintes.

Nesse momento de retrospectiva desde a elaboração do projeto da tese, com a formulação de questionamentos que sustentariam esse percurso futuro, percebo que de fato o uso de estratégias metalinguísticas em LS promove maior aproximação dos aprendizes surdos à LP, desde que se ofereçam situações em que esse aprendiz possa estar em contato com o outro que colaborará no processo de reflexão da língua-alvo. Significa, então, que não se ensinam as estratégias metalinguísticas, mas que é possível promovê-las na relação dialógica até que esse sujeito seja capaz de realizá-las autonomamente. Para isso, os estímulos necessários devem contemplar situações em que o sujeito possa, pela LS, desenvolver a consciência da construção do pensamento de diferentes formas, entendendo ser possível através da LS, de desenhos, da LP e, ainda, que essa também oferece diferentes modalidades de uso e expressão que estão ao seu alcance e das quais pode fazer uso em seu dia a dia.

E, finalmente, nessa retomada das perguntas da investigação em que busco identificar como e se estão respondidas as perguntas iniciais, no desenvolvimento do trabalho me encontro com a última questão: “Como os sujeitos surdos reagem frente ao estímulo dessas estratégias?”. Essa é a pergunta mais prazerosa de responder, pois a reação de E. a todos os estímulos oferecidos foi, olhando pelo aspecto emocional, de muita empolgação, entusiasmo, satisfação, por cada descoberta e em cada atividade, mostrando-se sempre disponível e ativo nas ações oferecidas. Do ponto de vista das aprendizagens, mostrou reflexões sobre a LS e a LP com nível de complexidade crescente e coerente com a nova postura assumida e, não se pode esquecer, essas aprendizagens estão bastante relacionadas aos aspectos emocionais e motivacionais mencionados. Além disso, é relevante perceber que E., na medida em que se apropriou mais da sua L1, também obteve maior confiança em si mesmo para refletir e discutir sobre as línguas em questão, a LS e a LP. Ele também evidenciou maior identidade com a comunidade surda e com a L1, fato que lhe desvendou outra face: a possibilidade de ele também contribuir com meu desenvolvimento linguístico, o que enfatiza o quanto o contato com a língua promove modificações na postura e auto-confiança do sujeito. Todos esses fatores, obviamente, levam a novas descobertas dentro e fora do processo terapêutico/educacional.

Contudo, considero relevante refletir também sobre alguns pontos que em minha análise poderiam ter sido diferentes, ou talvez que em continuação a essa investigação (por mim, ou por outro pesquisador interessado em dar continuidade à temática) possam ser modificados ou que, pelo menos, sirvam como ponto de reflexão para novas ações.

Em primeiro lugar, o fato de que nessa investigação tenha sido analisado o processo de um único sujeito. Porém, por esse motivo, direcionei, do ponto de vista metodológico, para um estudo de caso, o que permitiria considerar os acontecimentos desse único sujeito sem que isso refletisse de nenhuma forma nos resultados. Contudo, a participação de um único sujeito não foi uma opção espontânea, mas sim imposta pelas circunstâncias, uma vez que tive bastante dificuldade em conseguir mais sujeitos para a pesquisa. Porém, também considero relevante o uso dessas estratégias propostas a outros sujeitos surdos, que podem inclusive complementar e ampliar o conhecimento sobre o uso de estratégias metalinguísticas em LS para a aprendizagem da LP como L2.

Nesse mesmo rumo, considero relevante que uma investigação dessa natureza com relação ao uso de metalinguagem em LS, seja realizada com crianças surdas pequenas, que já tenham adquirido a LS, afim de comparar o tipo e nível das respostas levantadas e analisadas

nesta investigação, com as obtidas a partir de uma nova pesquisa com crianças pequenas. O critério na seleção do sujeito da investigação se deu porque eu desejava a participação de um sujeito que tivesse condições de oferecer respostas mais consistentes sobre a língua e, dessa forma, compartilhasse comigo tais reflexões. Penso que, com crianças, seria mais difícil obter tais respostas, mas não excluo a possibilidade de que as forneçam ao pesquisador, cuja análise das respostas será facilitada, a partir desse trabalho. A exiguidade de tempo disponível para a efetivação da estimulação foi outro fator determinante, pois creio que a obtenção de respostas demandaria um tempo maior com crianças pequenas do que com o adulto. Esses são os motivos que me impelem a justificar a opção por trabalhar com um adulto e não com crianças.

Também acredito que, apesar de ter se tratado de uma investigação com a coleta de dados realizada em um período de um ano, é possível, e mesmo necessário ou desejável, disponibilizar mais tempo ao sujeito para permitir maior aprofundamento nas suas reflexões, e também oferecer encontros com maior periodicidade. O próprio sujeito da investigação sinalizou tal anseio, argumentando ter percebido que, com dois atendimentos semanais, seu aprendizado foi melhor, havendo maior interiorização das aprendizagens, e também pelo fato de possibilitar ao interlocutor mais chances de interagir com o sujeito em estimulação.

Uma vez que o objeto dessa investigação foi a linguagem, creio ser necessário ponderar sobre um aspecto característico do sujeito que participou comigo nesse processo, que é o fato de ter adquirido a L1 já na adolescência. Sei que quanto mais precoce o contato com a língua, maiores e melhores serão as possibilidades de desenvolvimento do sujeito linguístico, o que salienta, nesse caso, o atraso linguístico do sujeito, que pode inclusive comprometer seu desenvolvimento cognitivo. Creio não ter sido especificamente essa a situação do sujeito da investigação, porém estou certa de que, se ele tivesse tido oportunidade de contato com a LS mais cedo, seus resultados poderiam ter sido mais efetivos, mais rapidamente verificados e talvez até com nível de complexidade mais profundo. Porém, não senti dificuldade dessa natureza no sujeito, o que me leva a crer que desenvolveu estratégias para superar a falta da linguagem em seu desenvolvimento e em sua vida, de maneira a, nesse momento, o atraso inicialmente verificado na linguagem não prejudicar seu aprendizado.

Em virtude dessas análises, acredito também que o trabalho oferecido poderia ter sido mais eficiente ao sujeito da investigação, mais completo, e teria adensado mais profundamente no tema metalinguagem em LS se fosse feito por um pesquisador surdo ou com a sua participação, pois, como sou ouvinte e tenho, obviamente, forte sustentação na percepção auditiva, tentei, dentro dessa possível limitação, analisar o mais completamente a

temática e os efeitos das propostas no desenvolvimento do sujeito surdo. Digo isso especialmente por considerar a experiência visual como fundamental na compreensão das estratégias metalinguísticas em LS. Vale então a sugestão: que um pesquisador surdo possa realizá-la e ampliá-la ou que participe desse processo, pois creio ser possível perceber a minha visão como ouvinte nas análises, e, sendo um surdo, provavelmente adensará as análises linguísticas na LS, o que é bastante positivo. Contudo, não entendo que esse fator tenha comprometido os resultados do trabalho, ao contrário, foi bastante satisfatório para ambas as partes e os resultados surpreenderam pelo nível das análises que foram realizadas pelo sujeito da investigação, graças ao ambiente dialógico construído e ao espaço disponibilizado às suas descobertas. É o sujeito como autor de seu próprio desenvolvimento.

Enfim, nem tudo o que se imagina funciona conforme o imaginado. Houve falhas e novos encaminhamentos podem ser tomados a partir deste trabalho. Contudo, creio que os benefícios foram maiores e suplantam o que pode ser considerado e apontado como falha, especialmente quando se olha para o sujeito da investigação, que literalmente mudou, se transformou, assim como ele mesmo aponta no último encontro, quando, em conversa espontânea, depois de ter sido esclarecido sobre a interrupção desse trabalho como parte do meu doutoramento, e da continuidade como proposta terapêutica oferecida por mim, como fonoaudióloga (atendimento nº 29):

“AGRADECER PORQUE DESENVOLVER VIDA BO@  
 INTERIORIZAR LEGAL TRANSFORMAR CABEÇA (*dêitico  
 indicando a cabeça*) RECEBER-AJUD@

[...]

AQUI AMAR FÁCIL PORQUE DESIRÉE MOSTRAR RECEBER  
 AQUI LIVRE AQUI RECEBER GOSTAR LIVRE AQUI PODER  
 DESIRÉE MOSTRAR AMAR GOSTAR SEMPRE AQUI PORQUE  
 APRENDER INTERIORIZAR GOSTAR BO@ GOSTAR SEMPRE  
 SEGURO SEMPRE DESIRÉE SEGURO GOSTAR AFASTAR  
 NUNCA SEMPRE GOSTAR SEGURO COMO ENSINAR  
 APRENDER TEXTO CLAR@ CONHECER IDEIA+ (*indica a  
 atividade onde apresentei texto em papel grande na parede para  
 realizar leitura*) LEMBRAR DESENHO DIFERENTE+ IDEIA  
 DESENHO VELHO MUDAR DESENHO FÁCIL PORTUGUÊS  
 GOSTAR SINAL DIFERENTE+ DESIRÉE IDEIA+ CLAR@ SE@  
 SEMPRE

[...]

PORQUE GOSTAR ATENÇÃO IMAGINAR VER BO@  
 IMAGINAR VER<sub>3</sub>ENSINAR<sub>1</sub> COMO CONHECER VIDA TEXTO  
 CONHECER DIFERENTE MENSAGEM PALAVRA SINAL

PALAVRA SINAL RESPONDER 3ENVIAR1-MENSAGEM  
 TEXTO LEMBRAR SINAL PALAVRA SINAL CLAR@ GOSTAR  
 LEGAL PORQUE 3ENVIAR1-MENSAGEM PALAVRA TEXTO  
 LAURA SENTAR LEMBRAR EDVAN SENTAR DESIRÉE  
 SENTAR ESCREVER MARCAR PASSEAR IGUAL DESCULPAR  
 LEMBRAR ERRAR DOENTE TEXTO LEMBRAR IDEIA+  
 SEMPRE OUTR@ DIFERENTE SEMPRE DIFERENTE+ BO@  
 GOSTAR RECEBER CLAR@ RECEBER SEMPRE”

Com essa manifestação espontânea frente a meu agradecimento por sua participação como sujeito em minha tese de doutorado, o sujeito exprime o quanto sua vida se transformou a partir da estimulação recebida, modificando sua “cabeça” pelas experiências vivenciadas. Ressalta ainda a diferença encontrada com as atividades oferecidas que, sempre variadas, o motivaram em todos os atendimentos, lembrando-se, nesse momento, de algumas e citando-as como “BO@”, e que se mostravam de forma “CLAR@”. Ele inclusive resgatou todos os aprendizados obtidos no processo para sua vida prática, transportando-os para seu dia a dia através das mensagens trocadas pelo celular ou na utilização do MSN (Messenger – sistema de bate papo na Internet).

Além disso, refere algo que, para mim, nesse momento, foi bastante significativo: o fato de sentir-se seguro com a estimulação recebida, segurança essa percebida no ambiente construído. Concluo, com tudo isso, que não fui eu quem proporcionou-lhe tais sentimentos, sinto-me apenas como instrumento, sendo o verdadeiro responsável por tudo o que está sendo relatado o próprio sujeito e a possibilidade de utilização da língua e, de certa maneira, por sentir-se, agora, sujeito linguístico, adquirindo segurança não externamente, como aponta, mas em si mesmo, adquirindo confiança para sua vida pessoal e educacional. Além disso, constato, quando vejo as gravações do início do processo e dessa última, que efetivamente o sujeito mudou, por dentro e por fora. No princípio, fisicamente via-se um rapaz magrinho, tímido, manifestando-se pouco (independente do nível de aproximação comigo, pois tive oportunidade de vê-lo entre outros surdos, amigos seus, em que mantinha essa mesma postura) e, agora, sujeito, senhor de si, literalmente ocupando lugar no espaço conquistado pela língua, por sua língua, com a língua, por sua ação como sujeito linguístico. Não é mais o mesmo. Modificou-se. Transformou-se. Não sou mais a mesma. Modifiquei-me. Transformei-me. Somos sujeitos em constante movimento, provocados pelo outro, provocados por nós mesmos, sustentados na linguagem.



## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Víctor M. (coord) et al.. **Avaliação da linguagem** – teoria e prática do processo de avaliação do comportamento lingüístico infantil. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.

ALMEIDA, Elizabeth Crepaldi de; DUARTE, Patrícia Moreira. **Atividades ilustradas em sinais da Libras**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (orgs) **Tópicos em Português língua estrangeira**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002

\_\_\_\_\_. **Lingüística aplicada** – ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 13. Ed., 2007.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; vol. 13)

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BATISTA, Adriana de Souza, COSTA, Maria da Piedade Resende da. Abordagens comunicativas e os impasses na construção da escrita do português por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. Jul-Dez. 2003, v. 9, n. 2, p. 155-162. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/abpee/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista9numer02pdf/3batista\\_costa.pdf](http://www.marilia.unesp.br/abpee/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numer02pdf/3batista_costa.pdf)> Acesso em: 16 nov. 2008.

BEHARES, Luis Ernesto. La enseñanza em el campo de la sordera: reflexiones desde la teoría Del acontecimiento didáctico. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 228-243, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=95>> Acesso em: 02 mar. 2007.

BEGROW, Desirée De Vit. **A surdez e as representações sociais dos professores que trabalham na escola especial**. 2002. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Referência LatinoAmericano de Educação Especial – CELAEE/CUBA – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia.

\_\_\_\_\_. A constituição da identidade do sujeito surdo a partir da perspectiva sócio-histórico cultural: uma reflexão. In: SANTOS, Marilda Carneiro; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas (orgs.). **Educação Inclusiva em foco**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006, 107-123.

BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de (orgs.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica?: a produção lingüística do surdo**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BISOL, Cláudia. **Tibi e Joca**: uma história de dois mundos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BIZON, Ana Cecília Cossi. Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p.109-140.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITO, Héctor (coord). **Psicología general**. Tomo III. Havana, Cuba: Editora UPEJV, 1987.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. San Francisco State University: Longman, 2000. 4th ed.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra (org). **Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2003.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira**. Vol I e II. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001

CAVALCANTI, Marilda C., SILVA, Ivani Rodrigues. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, Ângela B., CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Lingüística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007,p. 219-242.

CHAN-VIANNA, Adriana Cristina. Português (L2) e LIBRAS (L1): desenvolvimento de estruturas e posse na interlíngua. Sign Languages: spinning and unraveling the past, present

and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9th. **Theoretical Issues in Sign Language Research Conference**, Florianópolis, Brazil, December 2006. (2008) R. M. de Quadros (ed.). Editora Arara Azul. Petrópolis/RJ. Brasil. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/ebooks/catalogo/6.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2008.

COSTA, Daianny Madalena. A pedagogia da pergunta: participação e empoderamento do conselho escolar como trama da educação ineditamente-viável. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 447-458, jul./dez., 2003.

CUNHA, José Carlos Chaves da. Metalinguagem e didática integrada das línguas no sistema escolar brasileiro. In: PRADO, Ceres; CUNHA, José Carlos. **Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FaE/UFMG, 2003. (Coleção Linguagem e Educação) P. 55-70.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **L1 co-construindo a L2?** 1996. 218 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas, LAEL, 1996.

CRUZ, Carina Rebello. **Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro Configuração de Mão, para crianças surdas utentes da língua de sinais brasileira**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/33887730.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/33887730.html)> Acesso em: 13 mai. 2008.

DECHANDT, Sônia Brochado. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006 Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/EstudosSurdos.php>> Acesso em: 13 fev. 2007.

DE LEMOS, Cláudia T. G. **Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original**. Boletim da Abralín, nº 3, 1982, p. 11 – 22.

DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S.. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006 – reimpressão 2007.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço: Informativo Técnico – Científico do INES**, nº 18/19, 2003, p. 1-11. Disponível em:< [www.ines.org.br](http://www.ines.org.br)>. Acesso em: 28 nov. 2007.

ERTING, Lynne, PFAU, Judy. **Becoming bilingual: facilitating english literacy development using ASL in preschool**. Gallaudet University, 1999 (Tradução para fins didáticos de Maria Cecília de Moura) (Não publicado).

**Falando com as mãos.** LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba, 1998.

FARIA, Sandra Patrícia de. Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para os surdos. In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). **Estudos surdos I.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006 Disponível em:

<<http://www.editora-arara-azul.com.br/EstudosSurdos.php>> Acesso em : 13 fev. 2007.

FAVORITO, Wilma. “**O difícil são as palavras**”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem/IEL, São Paulo, SP.

FELIPE, Tanya Amara. Por uma tipologia de verbos em LSCB. In: Encontro Anual da ANPOL, 1992, Porto Alegre. **Anais do encontro anual da Anpol**, Porto Alegre, Anpol, 1992. v.7, p. 724-743.

\_\_\_\_\_. Os processos de formação de palavra na LIBRAS. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=93>>. Acesso em 18 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Libras em contexto:** curso básico. Livro do Estudante. 8ª edição – Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade na educação bilíngüe.** Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 59-81.

FERREIRA, Itacira A. Interface português/espanhol. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997. P.141-151.

\_\_\_\_\_. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; MORI-DE ANGELIS, Cristiane C. (orgs.). **Letramento:** referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. Pág. 117-144.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTES, Susana Maria. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (orgs). **Tópicos em Português língua estrangeira**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 175-183.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 4ª tiragem, 2003.

GERBER, Adele. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. de (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 39-49.

GESUELI, Zilda Maria, MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=85>>. Acesso em 02 mar. 2007.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Língua escrita: letras (im) prováveis na educação de jovens e adultos surdos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 88-97, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=83>> Acesso em: 02 mar. 2007.

GOLDFELD, Márcia. **Acriança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, no 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_centralidade\\_da\\_cultura.asp?f\\_id\\_artigo=450](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp?f_id_artigo=450)> Acesso em: 05 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Censo 2000. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acesso em: 13 out. 2008.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; Ottmar, TESKE. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 56-61.

KARNOPP, L. B. e PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. de (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 33-38.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Série Fundamentos. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado da leitura**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Texto e linguagem)

KATO, Mary A.; MOREIRA, Nadja Ribeiro. Alfabetização: estudos psicolinguísticos. In: KATO, Mary A., MOREIRA, Nadja Ribeiro, TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização: Retrospectivas nas áreas da psico e da sociolinguística**. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997, p. 9 - 100.

KELY, Leonard P. Considerations for designing practice for deaf readers. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. 8:2 Spring, 2003, p. 171-186. Gallaudet University. Disponível em: <<http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/reprint/8/2/171>> Acesso em: 05 jun. 2008.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança em sala de aula. Uma pesquisa sobre o letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Letramento e Alfabetização: Perspectivas Linguísticas**. 1 ed. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1998, v. , p. 173-203.

KLEIMAN, Angela B., CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, vol. 1, p. 15-26.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES** , Campinas, v. 19, n. 46, 1998 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 16 mai. 2008.

LACERDA, C. B. F. de e MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, C. B. F. de, NAKAMURA, H., LIMA, M. C. (orgs.) **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

LAVILLE, C. e DIONNE, J.; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas sul Ltda.; Belo Horizonte : Editora UFMG, 1999.

LIMA, Alessandra das Graças Braga. O conceito de 1ª e 2ª línguas e a aquisição de língua portuguesa como L2. (a opinião dos surdos). **Revista Arqueiro**. P. 10-17. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/paginas/publicacoes/Arqueiro/arqueiro%2011.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2008.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngüe para surdos. In: LACERDA, Cristina B. F. de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000, p. 64-83.

LODI, Ana Claudia Balieiro. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 19-26.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Língua de sinais e linguagem escrita: um diálogo possível. In: SENNYEY, Alexa Livia, MENDONÇA, Lucia Iracema Zanotto de; SCHLECHT, Beatriz Bittencourt Granjo; SANTOS, Eliane Fazon dos; MACEDO, Elizeu Coutinho de (orgs.). **Neuropsicologia e inclusão: tecnologias em (re) habilitação cognitiva**. São Paulo: Artes Médicas, 2007. P. 209-215.

LODI, Ana Claudia Balieiro, MOURA, Maria Cecília de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 1-13, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=75>> Acesso em: 02 set. 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, 8: 31-37, 1997.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986 - 9ª reimpressão, 2005.

LYONS, John. **Lingua(gem) e lingüística** – uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela B., CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Lingüística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MATOS, Heloísa Andréia Vicente de. Algumas considerações sobre o desenvolvimento da atividade de leitura e a constituição do leitor surdo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 65-75, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=81>> Acesso em: 02 mar. 2007.

**MEC – Ministério da Educação e Cultura.** Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica, 2002. Vol 2.

MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de; SANTOS, Danúcia Torres dos; ALMEIDA, Patrícia Maria Campos de. Leitura em PLE: reflexões. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti, SANTOS, Percília (orgs). **Tópicos em português língua estrangeira.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 95-105.

MENDES, Edleise. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira (PLE). In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (orgs) **Tópicos em Português língua estrangeira,** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 185-199.

\_\_\_\_\_. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MOOJEN, Sônia (coord), 2003. **CONFIAS Consciência fonológica:** Instrumento de avaliação seqüencial. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. In: Vigotski – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação e Sociedade:** revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 71, 2000, 2ª edição. Campinas, SP: Cedes, 2000, p. 149-165.

MORITA, Marisa Kimie. Diários dialogados e diários a distância. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 95-107.

MORITA, Marisa Kimie. Diários dialogados e diálogos a distância como instrumentos de reflexão do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti, SANTOS, Percília (orgs). **Tópicos em português língua estrangeira.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 83-92

MOURA, M. C. de, LODI, A. C. B., HARRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. (org). **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Rocca, 1997, p. 327-357.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo – caminhos para uma nova identidade.** São Paulo: Revinter, 1999.

NAVAS, Ana Luíza Gomes Pinto. O papel das capacidades metalingüísticas no aprendizado da leitura e escrita e seus distúrbios. **PRÓ-FONO,** v. 9, n. 1, p. 66 – 67, 1997.



NEUROTH-GIMBORNE, Cindy; LOGIODICE, Collen M.. A cooperative language program for the deaf adolescent utilizing bilingual principles. In: **Conference Proceedings. Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students: ASL and English.** June 28-July 1, 1990. Gallaudet University. Washington, DC: 1992. Não paginado.

PATROCÍNIO, Elizabeth Maria Fontão do. Método no ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 59-73.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedex: Educação, surdez e inclusão social.** Campinas, SP, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/agosto 2006.

PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez : um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora mediação, 1998.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética.** Série: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüística? In: TASCA, M., POERSCH, J. M. **Suportes lingüísticos para a alfabetização.** São Paulo: Ed. Sagra, 1986, p. 9-41

QUADROS, Ronice Muller de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: **Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos.** 21 a 23 de julho de 1997a. p. 70-87.

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

\_\_\_\_\_. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas n. 3, p. 53-62, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: Livro Pós-congresso **Temas em Educação Especial IV**, pela EDUFSCar, 2004. Disponível em: <[www.sj.cefetsc.ed.br/~nepes/docs/midioteca\\_artigos/pratica\\_ensino\\_educacao\\_surdos/texto22.pdf](http://www.sj.cefetsc.ed.br/~nepes/docs/midioteca_artigos/pratica_ensino_educacao_surdos/texto22.pdf)> Acesso em: 23 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, n. 5, p. 81-111, 2003. Florianópolis: NUP/CED – Anual.

\_\_\_\_\_. O 'bi' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIGLEY, Stephen P.; PAUL, Peter V. **Language and deafness**. Singular Publishing Group, Inc.. San Diego, California, 1990. Tradução de Maria Cecília de Moura para fins didáticos. Não paginado.

ROJO, Roxane. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, Angela B., CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 339-360.

ROTTAVA, Lucia. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino**, Vol. 2, Nº 2, 1999, p. 145-160. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v2n2/G\\_rottawa.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v2n2/G_rottawa.pdf)> Acesso em: 06 mar. 2008.

SÁ, Nídia Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os estudos surdos**. Disponível em <[http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos\\_pesquisas/estudos\\_surdos.htm](http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm)>. Acesso em: 26 out. 2005. [Não paginado].

\_\_\_\_\_. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁNCHEZ, Carlos. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v, p. 35 – 57.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Percília. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 49-57.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria, PETRI, Cláudia Maria. **As classes de aceleração e o sucesso escolar – o que faz a diferença**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P2050131201939.doc>> Acessado em: 03 dez. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73 – 102.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. de. **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 14 – 37.

SKLIAR, C. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças In: **Anais do Seminário: Desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos**. Rio de Janeiro, 1997a. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de

Educação Especial. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Departamento de Desenvolvimento humano, Científico e Tecnológico.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997b, p. 8-20.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997c, p. 105 – 153.

\_\_\_\_\_. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Muller. Bilingual deaf education in the south of Brazil. In: **Bilingual Education and Bilingualism**, Vol. 7, Nº 5, 2004, p. 368-380. Disponível em: <[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/Skliar\\_Quadros%20Brazil%20bilingual%20education.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Skliar_Quadros%20Brazil%20bilingual%20education.pdf)> Acesso em: 23 jun. 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, Regina Maria de. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre educação de surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação de Surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos)

\_\_\_\_\_. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 mai. 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting**: línguas de sinais no papel e no computador. 2005. 277 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SVARTHOLM, Kristina. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Vol 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15-23.

\_\_\_\_\_. **Reading strategies in bilingually educated deaf children: some preliminary findings.** [199-]. Disponível em: <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos2/svartholm.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2008.

TERRA, Márcia Regina. **Inglês para Hotelaria: repensando as implicações e aplicações da LM na aprendizagem da LE** (2003). 149f. Dissertação (Mestrado, Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP.

\_\_\_\_\_. **Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE).** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43(1), Unicamp/IEL, Jan./Jun. 2004, p. 97-113.

VIANA, Nelson. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percursos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 29-48.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**, Tomo V: fundamentos de defectologia, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

YIN, Robert K.. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANINI, Fádria Gonzalez. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino. **Suportes lingüísticos para a alfabetização.** Porto Alegre: Ed. Sagra, 1986, p. 43 – 69.

## **ANEXOS**

ANEXO A – Avaliação audiológica do sujeito da investigação

20

<b>AUDIOMETRIA</b>		Nº Prontuário <b>14894</b>
Usuário <b>Edvan S. de Brito</b>		Data Nascimento <b>26   03   1984</b>
Idade <b>16a</b>	Sexo <input checked="" type="checkbox"/> MAS <input type="checkbox"/> FEM	Data <b>18   11   2003</b>
Audiômetro <b>AD-28</b>		Imitanciómetro <b>AZ-F</b>

**OUVIDO DIREITO**

**OUVIDO ESQUERDO**

**OBS:** Perda auditiva sensorioneural de grau severo a profundo bilateral.

		MASCARAMENTO	
		OD	OE
VA			
VO			

	SRT	SDT	MASC
OD	dB	<b>85</b> dB	dB
OE	dB	<b>90</b> dB	dB

	MONO	DI	TRI	MASC
I	%	%	%	%
R	%	%	%	%
F	%	%	%	%

WEBER			
500	1000	2000	4000
/	/	/	/

**IMITANCIOMETRIA**

REFLEXO ACUSTICO							
SONDA	SOM	500HZ	1000HZ	2000HZ	4000HZ		
OD	OE	↓	↓	↓	↓		
OD	OD	—	—	—	—		
OE	OD	↓	↓	↓	↓		
OE	OE	—	—	—	—		
		LIMIAR	REF.	LIMIAR	REF.	LIMIAR	REF.

**TIMPANOGRAMA**

comp.: 0,3  
comp.: 0,5

**OBS:** Timpanograma tipo "A" e reflexos acústicos ausentes bilateralmente.

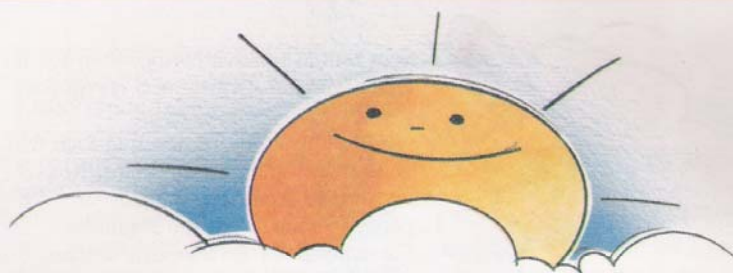
Assinatura/Carimbo

*[Signature]*  
Foncaudióloga  
CRFa 7305



## ANEXO B – Texto para leitura: “A dança da Primavera”

## A dança da Primavera



Depois que o inverno foi embora daqui, procurando enregelar outras terras, dona Primavera saiu de casa, sorridente, colorida, e dançou de novo a sua dança da vida.

Foi de planta em planta, segredando:

— Está na hora de acordar, chegou um novo tempo! Acorde!

As plantinhas acordavam do seu sono, espreguiçando os bracinhos:

— Onde estou? Onde estou?

E a Primavera respondia, alegremente:

— Você está na sua terra, no seu lugar, na sua casa. Está na hora de viver, renascer...

E as plantinhas renasciam.

Inventavam folhas e flores de mil 1 000 cores nunca vistas!

E dona Primavera aplaudia uma a uma:

— Muito bem, dona Rosa, que lindo botão! Parabéns! Muito bem!

Que canteiro lindo, dona Margarida...

As flores davam risadas e floresciam cheias de alegria.

E aquela terra florida pulsava novamente, cheia de vida.

Dona Primavera continuava falando:

— Quero sentir o seu perfume, dona Rosa. Ah! Que cheiro bom!

Cadê o seu cheiro, dona Pitangueira?

Senhor Jasmim, quero o seu perfume para mim. Espalhe um pouco aqui!

E as flores inventavam mil cheiros cheirosos, perfumosos.

Os passarinhos beijavam as flores.

As borboletas abriam as asas em cores.

O sol iluminava a dança da Primavera.

As pessoas, vendo a terra florida, sorridentes floresciam por dentro nos seus corações, que batiam num

ritmo novo, feliz.

E saíam na rua cantando a sua alegria,

dizendo uma para a outra o que eu digo agora, baixinho, no seu ouvido:

— Feliz primavera!

Quero ver você nascer este ano

de novo como uma plantinha, dando risadas, cheio de alegria!

