



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

IVANETE DE FREITAS CERQUEIRA

**VENDO VOZES E OUVINDO MÃOS:
O QUE OS SINAIS CASEIROS NOS DIZEM SOBRE AQUISIÇÃO DE
LINGUAGEM OU DA LINGUAGEM**

Salvador
2021

IVANETE DE FREITAS CERQUEIRA

**VENDO VOZES E OUVINDO MÃOS:
O QUE OS SINAIS CASEIROS NOS DIZEM SOBRE AQUISIÇÃO DE
LINGUAGEM OU DA LINGUAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Reis Teixeira

Salvador
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CERQUEIRA, IVANETE DE FREITAS
VENDO VOZES E OUVINDO MÃOS: O QUE DIZEM OS SINAIS
CASEIROS SOBRE A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM OU DA
LINGUAGEM? / IVANETE DE FREITAS CERQUEIRA. --
SALVADOR, 2021.
410 f.

Orientador: ELIZABETH REIS TEIXEIRA.
Tese (Doutorado - DOUTORADO) -- Universidade
Federal da Bahia, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA
E CULTURA, 2021.

1. LINGUAGEM. 2. GESTUALIDADE. 3. AQUISIÇÃO DA
LINGUAGEM. 4. ICONICIDADE. 5. LÍNGUA DE SINAIS
CASEIRA. I. TEIXEIRA, ELIZABETH REIS. II. Título.

**VENDO VOZES E OUVINDO MÃOS:
AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM OU DA LINGUAGEM.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Língua e Cultura.

*nº

Salvador, 13 de dezembro de 2021

Banca examinadora

Elizabeth Reis Teixeira – Orientadora _____
Doutora em Fonética e Linguística pela University of London, Londres, Inglaterra

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante _____
Doutora em Linguística pela Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Gláucio de Castro Júnior _____
Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

Vinicius Martins Flores _____
Doutor em Psicolinguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Nanci Araújo Bento _____
Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil

À Elizabeth Reis Teixeira, minha professora e a Júlia
Beatriz, minha filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por minha Família – pais, irmãs e sobrinhos;

Agradeço por minha filha, Júlia Beatriz.

Agradeço a Deus por meus Professores, todos eles: os de ontem e de hoje.

Agradeço por Beth Teixeira e Célia Telles;

Agradeço a Deus pelo carinho, incentivo e partilha de conhecimento;

Agradeço por Gláucio Castro Jr., Mariane Cavalcante, Nanci Bento e Vinícius Flores;

Agradeço por Shirley Vilhalva, Iracema L. de Souza, Tarcísio A. Leite e Aline Pizzio.

Agradeço a Deus por meus Amigos de perto e de longe, da terra e do céu;

Agradeço por Iderlândio e Janaína.

Agradeço pela Ir. Rosa Castaño e Irmãs da Doutrina Cristã.

Agradeço a Deus pelos Anjos com e sem asas, pois tudo é Providência;

Agradeço por todo vale do Juruá, em especial, aos que viabilizaram a pesquisa de campo.

Agradeço a Deus pelos Surdos, pelo acolhimento e partilha de cada família.

Agradeço por cada aluno e suas respectivas famílias que incentivaram, concretamente, esta pesquisa.

Agradeço a Deus pelas primeiras intérpretes de Cruzeiro do Sul.

Agradeço por Francisca Chagas.

Agradeço a Deus pela Pós-Graduação em Língua e Cultura do IL-UFBA e pelo CELA da UFAC.

Que Deus nos abençoe, hoje e sempre.

[...] essas estruturas de grande iconicidade, muitas vezes consideradas pantominas, são realmente elementos linguísticos e constituem a demonstração mais convincente do que é uma língua. Com efeito, elas revelam uma extrema sutileza perceptiva. (SALLANDRE, 2001)

RESUMO

Esta tese inscreve-se nos estudos de Aquisição da Linguagem, e aborda a realidade de Surdos nascidos em famílias ouvintes e sem acesso a nenhuma língua de sinais. Com propósito descritivo-explicativo, este trabalho de natureza básica objetivou, principalmente, descrever como os sinais caseiros se inseriam no processo comunicativo de filhos surdos com familiares ouvintes, tendo em vista o nível de compreensão entre interlocutores, a distinção entre sinais e gestos, além do grau de iconicidade concernente às unidades gestuais. Para tanto, recorreu-se às teorias de Erving Goffman (1974), David McNeill (1992, 2000) e Christian Cuxac (1993, 2003, 2010), bem como aos estudos de Susan Goldin-Meadow e colegas (1975, 1998, 2003, 2021) e Ivani Souza-Fusellier (2004). O *corpus* provém de uma pesquisa de campo iniciada com um mapeamento para localizar os Surdos no Vale do Juruá, no Acre. Em seguida, houve entrevistas a partir de formulário de anamnese e aplicação de atividades eliciativas, como o Teste de Nomeação Espontânea, o ERT – Exame Fonético Fonológico (TEIXEIRA, 2006) e contação de histórias com base em sequência de imagens, segundo os trabalhos de Sallandre (2003) e Souza-Fusellier (2004). Deste estudo, participaram quatro Surdos, com idades entre nove (09;00) e vinte e quatro anos (24;00), sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. ACN, TBE, JCA e ESA, designados a partir de suas iniciais, são surdos severos/profundos, que vivem em locais de difícil acesso, ramais mais precisamente, e nunca tiveram contato com língua sinalizada, em especial à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Durante o processo de coleta, as informações foram registradas em formulários (anamnese) e vídeos. Os dados filmados foram convertidos para Windows Media Video (WMV), antes de serem transcritos no ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) e transformados em imagens sequenciadas, o que permitiu a identificação e análise dos enunciados nos níveis linguísticos, a distinção de gestos e sinais, e maior compreensão da iconicidade. Os resultados sugerem que: 1) Surdos e familiares partilham de um léxico comum, embora os ouvintes, em geral, se apoiem bastante em gestos coverbais; 2) os movimentos gestuais dos Surdos são unidades lexicais que se manifestam como sinais estabilizados (nomes, processos, marcadores de tempo, avaliativos.), apontamentos, transferências e gestos de chamamento (marcadores conversacionais); 3) o sinal é essencialmente icônico, sem deixar de ser convencional e arbitrário. Enfim, é pertinente afirmar que os sinais caseiros são signos linguísticos que atuam nas Línguas de Sinais Caseiras de Surdos que, não tendo acesso, precocemente, a uma língua de sinais institucionalizada, passaram a desenvolver, *pari passu*, seu próprio instrumento de interação, mediante o espaço linguístico-comunicativo encontrado no seio familiar.

PALAVRA-CHAVES: Sinais. Gestos. Iconicidade. Língua de Sinais. Língua de Sinais Caseira

ABSTRACT

This thesis resides in the Language Acquisition studies and addresses the reality of Deaf people born into hearing families and without access to any sign language. With a descriptive-explanatory purpose, this work of basic nature aims, mainly, to describe how homesigns were inserted in the communicative process of deaf children with hearing relatives, considering: the level of understanding between interlocutors; the distinction between signs and gestures; along with the degree of iconicity concerning the gestural units. To do so, we turned to the theories of Erving Goffman (1974), David McNeill (1992, 2000), and Christian Cuxac (1993, 2003, 2010), as well as the studies of Susan Goldin-Meadow and colleagues (1975, 1998, 2003, 2021) and Ivani Souza-Fusellier (2004). The *corpus* comes from field research that began with a mapping process to identify deaf people in Vale do Juruá, in Acre. Then, interviews were conducted using an anamnesis form and usage of eliciting activities, such as the Spontaneous Naming Test, the ERT - Phonological Phonetic Exam (TEIXEIRA, 2006), and storytelling from a sequence of images, according to the works of Sallandre (2003) and Souza-Fusellier (2004). Four deaf people participated in this study, aged between nine (09.00) and twenty-four-year-old (24.00), three women and one man. ACN, TBE, JCA, and ESA, assigned by their initials, are severe/profound deaf, who live in places of difficult access, isolated more precisely, and have never had contact with any sign language, especially Brazilian Sign Language (LIBRAS). During the collection process, data were recorded in form (anamnesis) and video. The video data underwent several editions before being transcribed in ELAN (Eudico Linguistic Annotator) then converted into a sequence of images, which allowed identification and analysis of statements at linguistic levels, the distinction of gestures and signs, and greater understanding of iconicity. The results reveal that: 1) Deaf people and family members share a common lexicon, although listeners, in general, rely mostly on coverbal gestures; 2) Deaf people's gestures are lexical units that arise as stable signs (names, processes, time markers, evaluations.), notes, transfers and calling gestures (conversation markers); 3) the sign is essentially iconic, without ceasing to be conventional and arbitrary. Ultimately, it is appropriate to state that homesigns are linguistic signs that act in Homesign Languages for Deaf people who, not having previous access to an institutionalized sign language, developed *pari passu*, their own instrument of interaction, through the linguistic-communicative space found within the family.

KEY WORDS: Signs. Gestures. Iconicity. Sign language. Homesign Language

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Grupo de Surdos no Brasil	38
Figura 2 –	Sinal para designar SURDO(-MUDO) em Libras	39
Figura 3 –	Distinção entre linguagem verbal e não-verbal	64
Figura 4 –	Fases do gesto referente ao enunciado “tá bom”	91
Figura 5 –	Ilustração de gesto icônico	93
Figura 6 –	Ilustração do gesto metafórico	94
Figura 7 –	Ilustração de gesto <i>beats</i>	96
Figura 8 –	Ilustração de gesto dêitico	97
Figura 9 –	Gradação de unidades gestuais: do [-linguístico] para [+linguístico]	102
Figura 10 –	Síntese das regras interacionais	108
Figura 11 –	A flexibilidade e versatilidade de uma proposição em português e em LIBRAS	111
Figura 12 –	Sentenças constituídas por SN +SV em português e na LIBRAS.	112
Figura 13 –	Exemplos de pares mínimos	117
Figura 14 –	Triângulo de Ogden e Richards	127
Figura 15 –	Mapeamento dos Surdos do vale do Juruá - Acre	200
Figura 16 –	Configuração padrão do material digital no espaço físico utilizado para testagem.	207
Figura 17 –	Print da tela de transcrição do ELAN	210
Figura 18 –	Enquadramentos de ESA e a mãe	226
Figura 19 –	Desenvolvimento do comportamento comunicativo de ACN e a mãe	228
Figura 20 –	Ilustração referente ao enquadramento “difícil de entender”	232
Figura 21 –	Sequência de imagens referente aos enquadramentos “difícil de entender” e “situação engraçada”.	233
Figura 22 –	Sequência de imagens referente enquadramento “postura de quem entende”	234
Figura 23 –	Desenvolvimento do comportamento comunicativo de JCA e do irmão (parte do enquadres)	236
Figura 24 –	Desenvolvimento do comportamento comunicativo de TBE e as irmãs	240
Figura 25 –	Enquadramento: insistência para extrair resposta certa	241
Figura 26 –	Gesto produzido durante <i>feedback</i> dado à filha	249
Figura 27 –	Mãe de ACN produzindo mímica	259
Figura 28 –	Gestos independentes (conversacionais)	260
Figura 29 –	Diferentes tipos de codificação de mensagens produzidos pelo irmão de JCA	262
Figura 30 –	Inventário de CMs utilizadas por ESA na constituição dos sinais	264
Figura 31 –	Inventário de CMs utilizados por ACN	265
Figura 32 –	Inventário de CMs utilizados por JCA	266
Figura 33 –	Inventário de CMs utilizados por TBE	266
Figura 34 –	CMs comuns entre os sujeitos	268
Figura 35 –	Variação do sinal GRÁVIDA	269

Figura 36 –	Variação no sinal COMER	270
Figura 37 –	Sinais simples da Libras produzidos de diferentes modos	272
Figura 38 –	Produção do sinal ARMÁRIO-DE-COZINHA	273
Figura 39 –	Sinais produzidos com as duas mãos	276
Figura 40 –	Comparação de sinais compostos por três lexemas na Libras e na LSC	278
Figura 41 –	Recuperação global da forma	281
Figura 42 –	Recuperação da forma pelo contorno (c) e pelo tamanho (d)	283
Figura 43 –	Captação da forma pela experiência	284
Figura 44 –	Recuperação da forma pelo contorno (c) e pelo tamanho (d)	285
Figura 45 –	Repertório de ACN: CMs provenientes de sinais que designam animais	288
Figura 46 –	Repertório de JCA: CMs provenientes de sinais que designam animais	289
Figura 47 –	Repertório de TBE: CMs provenientes de sinais que designam animais	291
Figura 48 –	CMs produzidas a partir da recuperação global da forma	293
Figura 49 –	CMs produzidas a partir da captação da forma pela experiência	293
Figura 50 –	Produção do sinal CEBOLA	295
Figura 51 –	Traço morfossemântico de CMs que se delinham a partir de diferentes processos	297
Figura 52 –	CM com significados distintos a partir de um único processo	300
Figura 53 –	Comparação das CMs encontradas nos repertórios de ESA e ACN	301
Figura 54 –	Comparação das CMs encontradas nos repertórios de JCA e TBE	302
Figura 55 –	Representação de vários semas por uma única CM	306
Figura 56 –	Transferências produzidas por ACN	307
Figura 57 –	Sinais estabilizados (processos)	309
Figura 58 –	Marcadores quantitativos e enumerativos produzidos por JCA	310
Figura 59 –	Sinais estabilizados (parentesco e proximidade)	312
Figura 60 –	Variantes do sinal FALAR no repertório de TBE	313
Figura 61 –	Variantes do sinal FALAR nos repertórios das irmãs de TBE	314
Figura 62 –	Exemplos de sinais com função de contar e enumerar	315
Figura 63 –	Marcadores conversacionais presentes no repertório de TBE	320
Figura 64 –	Enunciado extraído da conversa ACN e mãe	321
Figura 65 –	Enunciado extraído da conversa ACN e mãe (ELAN_00:03:52:051-00:03:57:176)	322
Figura 66 –	Enunciado extraído da conversa ACN e mãe (ELAN_00:04:32:988-00:04:36:052)	323
Figura 67 –	Enunciado extraído da conversa ACN e mãe (ELAN_00:01:29:706-00:01:34:842)	324
Figura 68 –	Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:02:10:720-00:02:13:480)	325
Figura 69 –	Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:03:58:925-00:04:04:245)	326
Figura 70 –	Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:04:04:910-00:04:07:060)	327
Figura 71 –	Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:04:07:090-00:04:09:330)	317

Figura 72 –	Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:04:09:360-00:04:11:960)	327
Figura 73 –	Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:04:12:040-00:04:17:330)	327
Figura 74 –	Estrutura geral do enunciado completo	328
Figura 75 –	Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:06:04:420-00:06:08:730)	328
Figura 76 –	Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:06:09:710-00:06:13:270)	329
Figura 77 –	Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:01:00:805-00:01:03:584)	330
Figura 78 –	Enunciados extraídos da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:04:41:010-00:04:42:210 e ELAN_00:02:52:695-00:02:53:578)	331
Figura 79 –	Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:09:10:052-00:09:13:069)	331
Figura 80 –	Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:09:12:104-00:09:18:508)	332
Figura 81 –	Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:09:19:092-00:09:22:564)	333
Figura 82 –	Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:09:22:754-00:09:24:648)	333
Figura 83 –	Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:09:26:685-00:09:29:172)	334
Figura 84 –	Dados da narrativa 1, produzidos por ESA (ELAN 00:00:08:750-00:00:25:970)	336
Figura 85 –	Dados da narrativa 1, produzidos por ACN (ELAN 00:00:00:230-00:00:15:490)	338
Figura 86 –	Dados da narrativa 1, produzidos por JCA (ELAN 00:00:01:490-00:00:39:610)	339
Figura 87 –	Dados da narrativa 1, produzidos por TBE – parte 1 (ELAN 00:00:01:250-00:00:06:500)	341
Figura 88 –	Dados da narrativa 1, produzidos por TBE – parte 3 (ELAN 00:00:53:690-00:00:55:680)	342
Figura 89 –	Dados da narrativa 1, produzidos por TBE – parte 3 (ELAN 00:00:53:690-00:00:55:680)	343
Figura 90 –	Dados da narrativa 2, produzidos por ESA (ELAN 00:00:38:160-00:00:43:160)	344
Figura 91 –	Dados da narrativa 2: ACN apresenta o pássaro (ELAN 00:00:04:000-00:00:07:620)	345
Figura 92 –	Dados da narrativa 2: ACN apresenta o gato (ELAN 00:00:07:670-00:00:09:890)	345
Figura 93 –	Dados da narrativa 2: ACN tecendo o início da história (ELAN 00:00:12:260-00:00:25:670)	346
Figura 94 –	Dados da narrativa 2: ACN faz uso da apontação para referenciar o gato e o cachorro (ELAN 00:00:25:730-00:00:26:610)	347
Figura 95 –	Dados da narrativa 2: ACN especificando o sinal CACHORRO (ELAN 00:00:26:760-00:00:28:780)	347

Figura 96 –	Dados da narrativa 2: ACN narrando as ações do cachorro (ELAN 00:00:28:790-00:00:32:270)	348
Figura 97 –	Dados da narrativa 2: ACN finalizando a narrativa (ELAN 00:00:32:535-00:00:37:940)	348
Figura 98 –	Dados da narrativa 2: JCA apresentando os personagens, o pássaro e o gato (ELAN 00:00:10:726-00:00:19:399)	350
Figura 99 –	Dados da narrativa 2: JCA determinando as circunstâncias em que o pássaro aparece na história (ELAN 00:00:19:408-00:00:22:990)	350
Figura 100 –	Dados da narrativa 2: JCA na primeira tentativa para relacionar o gato e o ninho do pássaro (ELAN 00:00:23:053-00:00:25:090)	351
Figura 101 –	Dados da narrativa 2: JCA na segunda tentativa para relacionar o gato e o ninho do pássaro (ELAN 00:00:26:663-00:00:35:115)	352
Figura 102 –	Dados da narrativa 2: JCA descrevendo ação do pássaro (ELAN 00:00:40:308-00:00:43:417)	352
Figura 103 –	Dados da narrativa 2: TBE faz uma primeira síntese da narrativa (ELAN 00:00:00:962-00:00:08:912)	353
Figura 104 –	Dados da narrativa 2: TBE faz uma segunda síntese da narrativa (ELAN 00:00:24:110-00:00:34:680)	354

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Enunciados gestuais produzidos nas atividades eliciativas	215
Gráfico 2	– Características dos repertórios dos interlocutores ouvintes	261
Gráfico 3	– Total de CMs por atividade eliciativa	263
Gráfico 4	– Quantidade de sinais simples e compostos por mais de um lexema	277
Gráfico 5	– Classificação das CMs segundo a estrutura do sinal e os sujeitos	292

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABSL	Língua de Sinais Beduína de Al-Sayyid
AUSLAN	Língua Australiana de Sinais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	Língua de Sinais Americana
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CFC	Captação da Forma pelo Contexto
CFE	Captação da Forma pela Experiência
CM	Configurações de Mão
DAL	Dispositivo de Aquisição de Linguagem
ELAN	Eudico Linguistics Annotator
ENM	Expressões Não-Manuais
EGI	Estruturas de Grande Iconicidade
ERT	Elizabeth Reis Teixeira (Exame Fonético-Fonológico)
GLS	Língua de Sinais de Ghardaia
GU	Gramática Universal
L	Locação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LO	Língua Orais
LS	Língua de Sinais
LS-Cas	Língua de Sinais Caseira
LS-EMG	Língua de Sinais Emergente
LSF	Língua Francesa de Sinais
LS-INDG	Língua de Sinais Indígenas
LSV	Línguas de Sinais de Vilarejo
M	Movimento
NE	Nomeação Espontânea (teste)
SN	Sintagma Nominal (Noun Phrase – NP)
SV	Sintagma Verbal (Verb Phrase – VP)
Or	Orientação de mão
RFC	Recuperação da Forma pelo Contorno
RFG	Recuperação da Forma Global
RFT	Recuperação da Forma pelo Tamanho
RSEE	Representação da Secretaria de Educação do Estado
TFT	Transferências de Forma e de Tamanho
TP	Transferências de Pessoa
TS	Transferências de Situação
UFAC	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	20
1.1.1	A história	20
1.1.2	Pensando o projeto	22
1.1.3	O Estudo	24
1.1.4	O trabalho de pesquisa	27
1.1.5	A estrutura do trabalho	29
1.2	O SURDO NA PERSPECTIVA DO OUVINTE	31
1.2.1	Ouvinte, quem é esse?	33
1.2.2	O Surdo, conheço-o mesmo?	35
1.2.3	Sobre o termo Surdo ou Surdo-Mudo	37
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	41
2.1	O QUE CONTA A HISTÓRIA	41
2.1.1	Retrospectiva da educação dos Surdos	42
2.1.2	A história da Língua de Sinais	52
2.1.2.1	<i>As ideias de Desloges (1779), Berthier (1840) e Bébien (1817)</i>	52
2.1.2.2	<i>Os estudos de Bernard T. Tervoort</i>	57
2.1.2.3	<i>As contribuições William Stokoe</i>	59
2.2	LINGUAGEM	61
2.2.1	A comunicação	64
2.2.1.1	<i>O comportamento comunicativo</i>	69
2.2.1.2	<i>Comunicação e semiose</i>	73
2.2.1.2.1	O signo linguístico de Saussure	73
2.2.1.2.2	A teoria dos signos de Peirce	75
2.2.1.2.3	A progressão de signos de Everett	79
2.2.1.2.4	A construção do conceito em Vygotsky	81
2.2.2	Representações da linguagem	86
2.2.2.1	<i>O gesto</i>	87
2.2.2.1.1	Gesticulação	89
2.2.2.1.2	Pantomima	99
2.2.2.1.3	Emblemas	100
2.2.2.1.4	Sinal (da Língua de Sinais)	101
2.2.3	A linguística e a constituição do sistema (línguas naturais)	106
2.2.3.1	<i>As Línguas de Sinais (LS)</i>	114

2.2.3.1.1	Nível fonético-fonológico	115
2.2.3.1.2	Nível morfológico	119
2.2.3.1.3	Nível sintático	120
2.2.3.2	As línguas de sinais e a iconicidade	121
2.2.3.2.1	A questão da iconicidade na visão saussuriana	125
2.2.3.2.2	O Modelo de Construção Analógica de Iconicidade Linguística (TAUB, 2000)	131
2.2.3.2.3	A iconicidade no Modelo Semiogenético das LS (CUXAC, 1993, 2000)	132
2.3	A LINGUAGEM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO	139
2.3.1	As abordagens em aquisição	141
2.3.1.1	<i>Behaviorismo</i>	141
2.3.1.2	<i>Abordagem gerativista</i>	143
2.3.1.3	<i>Abordagem cognitivista construtivista</i>	145
2.3.1.4	<i>Abordagem interacionista</i>	147
2.3.1.5	<i>Abordagem sociocognitiva</i>	149
2.3.1.6	<i>A linguística ecossistêmica e as línguas de sinais</i>	152
2.3.2	O desenvolvimento linguístico de crianças surdas	154
2.3.2.1	<i>Surdos filhos de Surdos, falantes nativos de LS institucional</i>	156
2.3.2.2	<i>Surdos filhos de ouvintes não-sinalizantes</i>	160
2.3.3	As pesquisas em Línguas de Sinais Caseiras (LS-Cas)	163
2.3.3.1	<i>Os estudos com crianças surdas</i>	163
2.3.3.2	<i>A relação entre filhos surdos e mães ouvintes não-sinalizantes</i>	165
2.3.3.3	<i>Os estudos com adolescentes Surdos</i>	167
2.3.3.4	<i>Relatos de pesquisas sobre LS-Cas com Surdos adultos</i>	168
2.3.3.5	<i>Os estudos das LS-Cas no Brasil</i>	175
2.3.3.6	<i>A estrutura das LS-Cas</i>	182
3	METODOLOGIA	187
3.1	SOBRE A PESQUISA	187
3.1.1	A história	187
3.1.2	O contexto amazônico	187
3.1.2.1	<i>O local</i>	187
3.1.2.2	<i>A malária</i>	189
3.1.2.3	<i>Os Surdos</i>	191
3.1.2.4	<i>A educação de Surdos em Cruzeiro do Sul</i>	192
3.2	ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	194
3.2.1	Composição do corpus	196
3.2.1.1	<i>As visitas</i>	196
3.2.1.2	<i>As famílias dos sujeitos</i>	198
3.2.1.3	<i>Os sujeitos da pesquisa</i>	199
3.3	A QUESTÃO ÉTICA	203

3.4	COLETA DE DADOS	204
3.4.1	Os instrumentos	204
3.4.2	O ambiente	206
3.4.3	A aplicação dos testes	207
3.5	METODOLOGIA ANALÍTICA	209
3.5.1	A transcrição	209
3.5.2	Triagem e organização dos dados	212
3.5.3	Modelo teórico	213
3.6	OS DADOS OBTIDOS	214
4	ANÁLISE DOS DADOS	217
4.1	A COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E FAMILIARES OUVINTES	217
4.1.1	Dados oriundos da atividade de conversação	218
4.1.1.1	<i>Descrição do processo de comunicação</i>	218
4.1.1.1.1	ESA e a mãe	218
4.1.1.1.2	ACN e a mãe	219
4.1.1.1.3	JCA e o irmão	220
4.1.1.1.4	TBE e as irmãs	221
4.1.1.1.5	Considerações sobre o processo comunicativo dos informantes surdos com seus familiares	224
4.1.1.2	<i>Descrição do comportamento comunicativo</i>	226
4.1.1.2.1	ESA e a mãe	226
4.1.1.2.2	ACN e a mãe	227
4.1.1.2.3	JCA e o irmão	236
4.1.1.2.4	TBE e as irmãs	240
4.1.1.2.5	Considerações sobre o comportamento comunicativo dos informantes surdos na conversação	245
4.1.2	Dados oriundos da atividade de narração de sequências de imagens	247
4.1.2.1	<i>Descrição do processo comunicativo na atividade de narração</i>	247
4.1.2.1.1	ESA	247
4.1.2.1.2	ACN e a mãe	248
4.1.2.1.3	JCA e o irmão	250
4.1.2.1.4	TBE e as irmãs	251
4.1.2.1.5	Considerações sobre o comportamento comunicativo dos informantes surdos na atividade de narração	252
4.1.3	O potencial comunicativo dos surdos	253
4.2	A ESTRUTURA DOS SISTEMAS	256
4.2.1	Interlocutores ouvintes	257
4.2.2	Interlocutores surdos	263
4.2.2.1	<i>Nível fonético-fonológico</i>	263
4.2.2.1.1	Os inventários de CMs	264

4.2.2.1.2	Sobre o nível fonético-fonológico	268
4.2.2.2	<i>Nível morfofonológico</i>	271
4.2.2.2.1	A composição dos sinais	271
4.2.2.2.2	Os inventários morfofonológicos dos sujeitos surdos	273
4.2.2.2.3	Estruturação semântica dos sinais	280
4.2.2.2.4	Sobre a estrutura semântica das formas implementadas pelos sujeitos surdos	291
4.2.2.2.5	O valor semântico das formas	296
4.2.2.2.6	As restrições inerentes ao sistema	298
4.2.2.2.7	As diferenças individuais na formação dos conceitos	299
4.2.2.3	<i>Nível léxico-sintático</i>	303
4.2.2.3.1	Os repertórios lexicais dos sujeitos	305
4.2.2.3.2	Sobre o nível léxico-sintático	316
4.2.2.4	<i>Nível semântico-sintático</i>	318
4.2.2.4.1	Os dados das conversas	320
4.2.2.4.2	Os dados das narrativas	334
4.2.2.4.3	Sobre o nível semântico-sintático	354
4.2.3	O potencial linguístico dos surdos	357
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	360
5.1	COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES: CÓDIGO E NÍVEL DE COMPREENSÃO	360
5.2	AS LS-CAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE HÁ DE COMUM	363
5.2.1	Gesto ou sinal	366
5.3	A ICONICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO SIGNO	367
5.4	VENDO VOZES E OUVINDO MÃOS	371
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	375
	REFERÊNCIAS	377
	ANEXO 1	397
	ANEXO 2	398
	ANEXO 3	402
	ANEXO 4	403
	APÊNDICE 1	405
	APÊNDICE 2	409

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1.1 A história

Meu primeiro contato com o objeto desta pesquisa começa quando, em 2005, fui chamada pela Representação da Secretaria de Educação do Estado do Acre (RSEE/AC), em Cruzeiro do Sul, para assessorar um grupo de formação de professores que trabalhavam ou deveriam trabalhar na implantação do processo de inclusão de alunos surdos no município. A coordenação do núcleo de inclusão havia solicitado, à Universidade Federal do Acre (UFAC), um professor da área de linguística para assessorá-los no estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a partir do livro publicado e distribuído pelo Ministério de Educação (MEC, 1998), “Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Língua de Sinais Brasileira”.

Como não conhecia bem a realidade do Surdo e de sua língua, comecei a estudar e a entrar em contato com esse universo de aparente silêncio, agora, de outra forma. Nessa época, o processo de inclusão nas escolas regulares estava apenas no início. Havia, então, duas realidades: a dos Surdos jovens que começavam a se afastar da escola, alegando que não aprendiam nada, e a dos Surdos pré-adolescentes, crianças que frequentavam a escola especial e agora estavam sendo inseridas no ensino regular.

Os jovens, de fato, abandonaram os estudos, enquanto as crianças permaneceram. Elas estudavam em escolas, que tinham o auxílio mensal de professores itinerantes¹, além de frequentarem a sala de recursos² num período oposto. Nessas escolas, os alunos Surdos,

¹ Professor itinerante é aquele profissional que presta assessoria às escolas regulares que possuem alunos com deficiência, sendo que sua atribuição é produzir materiais pedagógicos para o trabalho dos professores titulares com esses alunos.

² Sala frequentada por alunos com deficiência, durante dois ou três dias por semana, com o objetivo de lhes dar suporte suficiente para superar as dificuldades encontradas na escola regular.

imersos na cultura ouvinte, faziam de tudo para apreender algum conhecimento. O professor itinerante era visto pelo professor regente – principalmente, o de língua portuguesa – e pelo aluno surdo como meio de salvação, mas o papel desse profissional era muito mais abrangente, por isso, menos eficaz. O docente itinerante era professor das pessoas com deficiência, atendia crianças surdas, disléxicas, hiperativas, com baixa visão, entre outras demandas. E, na sala de recursos, a realidade não era menos difícil. Nela, os Surdos aprendiam duas línguas, oral e sinalizada, simultaneamente. Era mostrada uma figura, depois a professora apresentava o sinal em Libras e, em seguida, o nome do objeto em português. Nessa classe, além de ensinar a sinalizar, o professor da sala de recursos devia ajudar os alunos no aprendizado da leitura e da escrita do idioma luso-brasileiro.

Tratava-se realmente de uma situação delicada tanto para os professores como para os alunos. Mas, nas minhas observações, o que chamava a atenção em meio a tudo isso era o fato de os Surdos terem dificuldade de se comunicar entre si, e de, durante as aulas na sala de recursos, produzir um sinal trazido de casa e o professor dizer: “Tá errado, não é assim”.

Era óbvio que esses alunos possuíam um vocabulário próprio, embora tudo o que sabiam fosse descartado durante as aulas. Assim, ao indivíduo cujos olhos faiscavam mostrando conhecer aquelas imagens, era negado seu modo de se comunicar, era negada sua identidade linguística. Nesse momento, eu não conseguia pensar mais em inclusão, pois não havia soma. Tratava-se da pedagogia da subtração, ou melhor, da substituição. Isso porque o sistema de comunicação desenvolvido por esses Surdos não era válido, muito embora lhes tivesse favorecido até então na leitura do mundo.

Passaram-se, muitos anos, é verdade. Mas a situação pouco mudou. E descobri que essa não é uma ocorrência estanque, é a realidade brasileira. Ainda há muitos Surdos chegando às escolas e eles não têm a Libras como língua materna nem L1. Mesmo assim, continuam sendo colocados em sala de aula, de escolas regulares, com um intérprete, sinalizante da língua de sinais oficial.

1.1.2 Pensando o projeto

A ideia do projeto de pesquisa emerge da realidade descrita acima. Assim, acompanhando os pré-adolescentes nas aulas de Libras/Português, percebi que, enquanto os sinais oficiais eram aprendidos na escola de forma sistemática, os trazidos de casa eram desconsiderados. Entretanto, era possível notar que cada aluno surdo tinha um sistema gestual próprio, de modo que, quando reunidos, não se compreendiam mutuamente, ainda que tivessem em comum alguns sinais oriundos da cultura local.³

Nesse tempo, eu acompanhava os Surdos de Cruzeiro do Sul (AC) e, ainda, três jovens residentes em um município vizinho – Guajará (AM). As amazonenses, até aquele momento, não sabiam o que era LIBRAS. Observando, então, o modo de se comunicarem com os familiares, perguntei-me como eram formados esses sinais, se havia algum tipo de sintaxe, qual a participação dos parentes nesse desenvolvimento linguístico, e se havia entre elas diferenças no uso de sinais icônicos e arbitrários.

Pari passu, embrenhei-me pelo mundo dos Surdos, relendo o livro de Oliver Sacks (1995), estudando os materiais distribuídos pelo MEC a respeito de surdez e língua de sinais, além iniciar uma busca incessante, na *internet*, sobre os estudos surdos. Interessava-me tudo: discussões sobre as concepções de surdez, história da educação de Surdos, língua de sinais, cultura surda, dentre outros temas. Durante essa pesquisa bibliográfica, descobri, na obra de Ana Paula Santana (2007) – Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurológicas –, referência à produção de Surdos nascidos em famílias ouvintes e sem acesso às LS-oficiais.

Depois disso, busquei conhecer os estudos de Bernard Tervoort (1961), Jill Morford (1996), Rachel Mayberry e Patrick Boudreault (2006), Susan Goldin-Meadow e Carolyn Mylander (1990, 1998), além de me debruçar sobre o percurso investigativo de William Stoke (1960), tanto com base em sua obra (aporte teórico) como nos relatos de sua trajetória de estudos

³ Por isso, depois de ler sobre o ocorrido na Nicarágua em relação à língua de sinais (KEGL; SENGHAS; COPPOLA, 2001), resolvi promover um curso de português para surdos cujo único objetivo foi juntá-los em atividades recreativas em que pudessem se (re)conhecer e compreender mutuamente.

e descobertas (MAHER, 1996). Foi a partir dessas leituras e com base na definição de língua⁴ de Edleise Santos (2004) que passei a questionar a “língua materna” dos Surdos, posto que a concepção de língua de Stokoe era, inicialmente, apoiada nos estudos de Bernard Block e George Trager (1942), os quais definem a língua sob um ponto de vista cultural, pois, para eles, trata-se de um sistema através do qual os homens cooperam.

Com esse aparato, comecei a delinear meu projeto de pesquisa “Vendo vozes e ouvindo mãos: aquisição de linguagem ou da linguagem?”, o qual se inscreve na linha de pesquisa Aquisição da linguagem. Mediante as leituras, passei a perceber como os estudos de Judy Kegl, Richard Senghas e Marie Coppola (2001) sobre o fenômeno das LS na Nicarágua, era similar ao que eu estava testemunhando em Cruzeiro do Sul⁵.

A realidade dos Surdos que já estavam no processo de aprender os sinais da Libras demonstrava que eles haviam construído um modo de comunicação próprio no grupo⁶ e a situação dos recém-chegados a esse embrião de comunidade sugeria que a interação com familiares ouvintes era fluida, dada a desenvoltura com que sinalizavam alguns fatos entre eles. Contudo, os recém-chegados tinham dificuldade para se comunicar com os colegas que estavam há mais tempo no grupo. Nesse momento, tudo apontava para um período de transição: entre a comunicação do grupo e o uso da Libras, no primeiro caso, e entre os sinais caseiros e a comunicação do grupo e/ou Libras. Infelizmente, meu conhecimento em língua de sinais e nos estudos surdos ainda era bastante restrito, o que me impediu de registrar sistematicamente essa realidade. Foram feitas algumas gravações, porém se perderam ao longo do tempo, devido à

⁴ “Mas que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturarmos nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta. [...] Uma língua-cultura, desse modo, é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas experiências e as partilharmos com os outros.” (SANTOS, 2004, p. 178-179)

⁵ Depois que os integrantes do primeiro embrião de comunidade Surda de Cruzeiro do Sul (Acre) passaram a se encontrar com mais assiduidade, observei que eles começaram a unificar ou padronizar o sistema de comunicação com base nos sinais que traziam de casa e naqueles que aprendiam na escola (Libras). Todavia, com o tempo, os sinais convencionados por eles e outros criados no seio da própria Comunidade (devido à necessidade), foram pouco a pouco sendo substituídos pelos sinais da língua oficial. Nessa época, era comum vê-los sinalizar: “ISS@ GESTO MUDAR/TROCAR, AGORA “SINAL”. E, assim, apresentavam o sinal da Libras, recriminando quem produzia os “gestos” antes utilizados – fosse ouvintes ou Surdos, dos recém-chegados ao grupo àqueles que, por terem perdido uma aula, desconheciam os “novos” sinais.

⁶ Mesmo as professoras que lhes ensinavam Libras, muitas vezes, não compreendiam as conversas do grupo, apesar de a comunicação entre seus integrantes parecer bastante fluida.

mudança de *mídia* e sistemas operacionais. De qualquer sorte, foram esses fatos que impulsionaram a pesquisa e a busca de um bom aporte teórico.

Foi a dissertação de mestrado de Shirley Vilhalva (2009) – Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul – que me conduziu aos estudos de Christian Cuxac (1993, 2000) e, conseqüentemente, aos de suas orientandas Marie-Anne Sallandre (2003) e Ivani Fusellier-Souza (2004). Vale dizer que os trabalhos desse grupo foram fundamentais nessa empreitada, pois me conduziram na elaboração teórico-metodológica para construção do *corpus* e análise dos dados, como será descrito mais adiante. Além disso, os estudos iniciais tanto contribuíram para melhor compreensão psicolinguística, socioestrutural e pedagógica da questão, como foi muito importante na escolha do termo que nomeia o fenômeno em tela, dada a variedade de expressões existentes.

1.1.2 O Estudo

A expressão “vendo vozes”, inspirada no livro de Oliver Sacks (1998), dá, perfeitamente, conta do cruzamento entre dois mundos: o dos surdos e o dos ouvintes. Se por um lado, temos um Surdo tentando descobrir: “o que quereria dizer aquela mímica das pessoas à minha volta com a boca num círculo ou esticada em diferentes caretas, os lábios formando trejeitos esquisitos” (LABORIT, 2000, p. 7); de outro, há um ouvinte, “onde havia pouca gente ainda – todos eles conversando na sua língua de sinais – e eu lá sentado numa cadeira, esperando alguma coisa acontecer... que, por favor, chegasse um intérprete ou algum conhecido, pois não estava entendendo nada” (MAGNANI, 2003, p. 89).

Essa intersecção de movimentos entre bocas e mãos parece gerar incompreensão sobre o que se diz e o que estão dizendo. *A priori*, talvez seja impossível conectar esses dois mundos, a menos que haja um sistema linguístico comum ou a mediação de um intérprete, sendo a situação ainda mais grave quando se fala de Surdos que não conhecem uma língua de sinais oficial. A esse respeito, Sacks (1998, p. 50) relata o seguinte:

“[...] conheci Joseph, um menino de onze anos que acabara de ingressar na escola pela primeira vez – uma criança de onze anos sem língua de espécie alguma. Joseph nascera surdo [...]. O fato de ele não falar, ou não entender o que se falava na idade normal, foi atribuído a “retardo”, depois a “autismo”, e esses diagnósticos o perseguiram. Quando sua surdez finalmente se evidenciou, além de “surdo-mudo” julgaram-no idiota, e nunca houve um verdadeiro empenho em ensinar-lhe uma língua. Joseph ansiava por comunicar-se, mas não conseguia. [...] só podia servir-se de gestos e pantomima, além de uma notável habilidade para desenhar. Eu me perguntava sempre: o que teria acontecido com ele? O que se passava em seu íntimo, como foi que ele chegou a essa situação? Ele parecia vivo e animado, mas imensamente desconcertado: seus olhos eram atraídos pelas bocas que falavam e pelas mãos que gesticulavam – dardejavam de nossas bocas para nossas mãos, inquisitivos, incompreensivos e, parecia-me, anelantes. Ele percebia que alguma coisa estava “acontecendo” entre nós, mas não conseguia entender o que era – até então, não tinha quase noção alguma da comunicação simbólica, do que era ter um meio de troca simbólica, permutar pensamentos.”

A situação descrita por Oliver Sacks é, sem dúvida, grave e desconcertante⁷. Contudo, leva-nos a ver todos os Surdos que não falam a língua de sinais como um grupo homogêneo, posto que “o termo ‘surdo’ é vago” (p. 17). Nesse sentido, é que “vendo vozes e ouvindo mãos”, embora não descarte a possibilidade de que haja mais “Josephs” mundo afora, chama a atenção, pois indivíduos como esses também podem desenvolver um sistema de comunicação que lhes permite, em diferentes graus, dependendo do contexto em que estão inseridos, interagir com os que estão mais próximos.

Isso ocorre, porque, no desejo comunicar-se, a criança surda, sem acesso a um *input* convencionalmente adequado, cria um sistema linguístico particular, cuja denominação é variada: **Simbolismo Esotérico** (TEERVORT, 1961), **Sinais Caseiros** ou *homesigns* (MORFORD, 1996; GOLDIN-MEADOW; MYLANDER, 1998; KEGL et al. 1999; ADRIANO, 2010), **Língua de Sinais Emergentes** (CUXAC, 2000, 2010; FUSELLIER-SOUZA, 2004; VILHALVA, 2009; MEIR; SANDLER; PADDEN, 2012) e, mais recentemente, **Língua de Sinais Caseira** (KUMADA, 2012; DAMASCENO, 2017).

Como se pode ver, a abordagem desse tema tem mais de 60 anos e abrange áreas como a psicologia, antropologia, etnologia, fonoaudiologia, psicolinguística, linguística e sociolinguística. No entanto, a razão de existir uma variedade de rótulos para designar esse

⁷ Vale ressaltar que esse é o primeiro olhar do autor sobre a situação. Mais adiante, nessa mesma obra, ele mencionará alguns estudos sobre o sistema linguísticos desses indivíduos.

fenômeno é o fato de os autores debruçarem-se sobre diferentes estágios de desenvolvimento ontogênico humano (FUSELLIER-SOUZA, 2004).

A respeito, então, do modo de denominar esse fenômeno, Fusellier-Souza (2004) acredita que o termo **Língua de Sinais**, pura e simplesmente, pode trazer confusão, já que “... implica igualmente um conjunto de línguas convencionais (informais ou institucionalizadas) praticadas em diferentes comunidades Surdas.”⁸ (p.36).

Já com relação aos *homesigns*, cunhado pela psicóloga Goldin-Meadow (1998), o termo americano indica a criação e emergência inicial do fenômeno. Sua tradução – **sinais caseiros** – é, certamente, a expressão mais utilizada no Brasil, apesar de não dar conta da organização em que estão envolvidas as produções gestuais estudadas, pois imprime ao sistema uma condição de aleatoriedade. Talvez, por isso, os pesquisadores americanos passem a designá-lo por meio da expressão *language-like systems* (sistema semelhante à língua), quando o que está em jogo é a evolução desses sinais em crianças pequenas.

E o pesquisador japonês YAU (1988), citado por Fusellier-Souza (2004), propõe a seguinte tipologia: 1) **línguas de sinais de grande difusão** utilizadas por comunidades Surdas que têm um número considerável de sinalizantes; 2) **línguas gestuais de pequenas comunidades**, as quais possuem um número reduzido de Surdos vivendo coletivamente, e, por fim, 3) **línguas gestuais espontâneas**, que caracterizam os sistemas gestuais criados e praticados por adultos surdos profundos de nascença, em interação com um meio exclusivamente ouvinte. A proposta de Yau, na visão de Fusellier-Souza (2004), permite postular a existência de várias línguas de sinais cujas características definem-se a partir das diferentes esferas sociais em que se encontra o Surdo ou a Comunidade Surda.

Apesar disso, a própria Fusellier-Souza (2001, 2004), depois de muitas pesquisas e discussões, decide pelo termo Língua de Sinais Emergentes (LS-EMG). Nesse caso, a palavra “emergente” é tomada no sentido de “primeiro” e também de “nascimento”. Em outras palavras, consiste no processo de eclosão das primeiras estruturas linguísticas das LS, pois, para a autora:

As línguas estão, assim, situadas em uma fase inicial do processo de evolução semiogenética das línguas de sinais. Partimos da hipótese de que as LS-EMG

⁸ Tradução nossa a partir do trecho seguinte: “...implique également l’ensemble des langues des signes conventionnalisées (informelles ou institutionnalisées) pratiquées par différentes communautés de Sourds”.

são representativas das primeiras etapas de constituição de todas as línguas de sinais comunitárias (institucionalizadas ou não) praticadas atualmente no mundo.⁹ (FUSELLIER, 2004, p. 38)

Com base nesse pressuposto, a Fusellier-Souza (op. cit.) acredita que as línguas de sinais oficiais podem ser consideradas sistemas linguísticos complexos, que evoluem devido a fatores como institucionalização e aumento do número de sinalizantes que se expressam através de um mesmo código.

Neste trabalho, contudo, será utilizado o termo Língua de Sinais Caseira (LS-Cas), o qual já vem sendo utilizado por Kumada (2012) e Damasceno¹⁰ (2017), pois acreditamos que essa terminologia, além de apontar para um sistema gerado no meio familiar, também traduz a complexa organização inerente ao sistema, independente do estágio aquisicional em que o sinalizante esteja – no caso de crianças e adolescentes – ou a que tenha chegado, quando se trata de jovens e adultos.

1.1.3 O trabalho de pesquisa

De acordo com a literatura, alguns surdos – filhos de pais ouvintes, não-sinalizantes e falantes do português – que vivem ou viveram isolados de comunidades surdas, exibem representações subjetivas de objetos e situações; outros, estrutura similar à língua de sinais propriamente dita; outros, ainda, comunicam-se por meio de um de sistema linguístico gestual. No entanto, esses sinais são decodificados apenas pelas pessoas mais próximas, geralmente familiares. Por isso, seria pertinente descrever e comparar os sinais caseiros produzidos por esses indivíduos a fim investigar como eles se inserem no processo comunicativo entre os surdos seus familiares ouvintes, de modo a confirmar e/ou refutar as seguintes hipóteses:

⁹ Tradução nossa a partir do trecho: “Les LS ÉMG sont ainsi situées dans une phase initiale de ce qui a été le processus d’évolution sémiogénétique des langues des signes. Nous partons de l’hypothèse que les LS ÉMG sont représentatives des premières étapes de constitution de toutes les langues des signes communautaires (institutionnalisés ou non) pratiquées à l’heure actuelle dans le monde”.

¹⁰ Esta autora utiliza o termo **Língua de Sinais Caseira**, apesar de sua investigação ter como objeto indígenas da etnia Pataxó, de uma Comunidade em Porto Seguro, como será relatado mais adiante. Vale observar, no entanto, que esses Surdos indígenas não estão frequentemente em contato, sendo que o convívio diário acontece com os familiares ouvintes e outros indígenas também ouvintes e falantes das línguas orais Pataxó e português.

1. Existe similaridade entre sinais caseiros utilizados nas interações entre indivíduos surdos e suas respectivas famílias ouvintes;
2. Há precariedade (ou não) em relação ao nível de compreensão entre surdos e familiares ouvintes;
3. O grau de similaridade entre os sinais caseiros implementados por diferentes indivíduos surdos é maior do que entre os de surdos e seus respectivos familiares (Goldin-Meadow e Mylander, 1998);
4. A incidência da ocorrência de gestos (em lugar de sinais) será maior na produção dos familiares do que na dos indivíduos surdos;
5. Existe maior grau de iconicidade que relações de arbitrariedade nos sinais caseiros.

Nesses termos, o objetivo geral deste trabalho é descrever o uso de sinais caseiros a fim de verificar como eles se inserem no processo comunicativo de surdos com familiares ouvintes falantes do português e com outros surdos quando já iniciados na Língua de Sinais Brasileira.

Quanto aos específicos:

1. Comparar os sinais caseiros implementados por surdos de diferentes famílias;
2. Medir o nível de entendimento entre surdos e familiares ouvintes em situações cotidianas;
3. Examinar a relação entre *input* recebido dos familiares e os sinais domésticos implementados por surdos;
4. Distinguir entre gestos e sinais implementados pelos surdos;
5. Identificar o nível de iconicidade e arbitrariedade dos sinais caseiros;

Para dar corpo a esse trabalho, foram selecionados quatro sujeitos surdos (um rapaz e três garotas), provenientes do vale do Juruá (no Acre) com idades e histórias sociolinguísticas distintas. Seus parentes e responsáveis, ao passarem por entrevistas, forneceram informações sobre a surdez e o meio-ambiente social de comunicação estabelecido. Os Surdos participaram de testes de eliciação espontânea, atividades de contação de histórias e tiveram registradas suas conversas com parentes ouvintes. Todos os registros, filmados e transcritos no *software* ELAN

(*Eudico Linguistics Annotator*), foram editados em grades, com o objetivo de elencar os sinais e destrinçar os parâmetros, especialmente as Configurações de Mão (CM). A partir daí, confeccionaram-se tabelas como o propósito de inventariar sinais e CMs, que seriam analisados.

No tocante ao modelo teórico, três abordagens dão sustentação a esse trabalho: “Análise dos enquadramentos” (*Frame Analysis*) de Erving Goffman (1974), os “*Continua*” de McNeill (1992, 2000) e o “Modelo Semiogenético” de Christian Cuxac (1993, 2000). A primeira viabilizou a análise do processo comunicativo, enquanto um dos objetivos da pesquisa era verificar se o sujeito surdo e o parente ouvinte conseguiam compreender-se mutuamente. Já os trabalhos de McNeill (*op. cit.*) tanto permitiram, *a priori*, distinguir sinais de gestos, como, no desenvolvimento da pesquisa, averiguar se havia similaridade nos sinais implementados pelos Surdos que compunham a amostra, e entre estes e seus familiares. Quanto ao Modelo de Cuxac (*op. cit.*), seus trabalhos foram determinantes na compreensão de como a iconicidade se revela na Língua de Sinais Caseira, haja vista que, para esse autor, ela funciona como princípio fundador de toda análise, nos seus vários planos. Ademais, também foram considerados vários trabalhos concernentes às Línguas de Sinais Caseiras, as quais, como já mencionado, são referidas sob diversas designações. (FUSELLIER-SOUZA, 2001, 2004; MORFORD, 1996, 2003; GOLDIN-MEADOW, 1975, 1983; GOLDIN-MEADOW; MYLANDER, 1998, dentre outros).

1.1.4 A estrutura do trabalho

Este trabalho inicia-se apresentando a Surdez com base na visão da autora enquanto ouvinte, passando pela descrição do que seria o ouvinte e questionando o conhecimento que se tem a respeito do indivíduo Surdo.

Na Fundamentação Teórica, inicia-se tecendo uma narrativa sobre “O que conta a história da língua de sinais”, mostrando que olhar essa história é ver que a formação das línguas de sinais se realiza a partir de vários microcosmos linguísticos nutridos no seio familiar, além de compreender que, com o estabelecimento de instituições e projetos educacionais, Surdos de diferentes lugares acabam se encontrando e estabelecendo um sistema de comunicação comum,

apesar dos sinais metódicos ou de qualquer outra técnica implementada para ensinar uma língua oral ou qualquer outra língua de sinais.

Como se trata de um estudo na área de aquisição da linguagem, que tem como foco um sistema que deixa dúvidas quanto ao seu estatuto linguístico, discorreu-se sobre a “Linguagem”, tendo em vista a comunicação, a gestualidade e a constituição do sistema linguístico. Seguindo esse raciocínio, além de abordar o processo e o comportamento comunicativo (SOUSA, 2006; GOFFMAN, 1974), discute-se também o conceito e a progressão dos signos (SAUSSURE, 1976 [1916]; PEIRCE, 1993, 1999; EVERETT, 2019), além da construção do conceito (VYGOTSKY, 2000, 2003). Quanto à gestualidade, classificam-se os gestos com base nos *continua* de Kendon (2000) e McNeill (1992, 2000). Por fim, na última subseção, apresentam-se os pré-requisitos para a linguagem enquanto capacidade e as características das línguas naturais – orais e sinalizadas.

Discutidos esses aspectos, avança-se em direção às questões referentes à aquisição da linguagem, considerando as teorias e o desenvolvimento linguístico dos Surdos filhos de Surdos sinalizantes e Surdos filhos de ouvintes falantes de língua oral e não sinalizantes, de modo a salientar a importância da história sociolinguística dos indivíduos.

Ademais, na metodologia, trazemos o *modus operandi* com que lidamos com esse objeto de pesquisa.

Por fim, tratamos da análise dos dados, descrevendo a comunicação entre surdos e familiares ouvintes, aspectos comuns entre as Línguas de Sinais Caseiras estudadas e o modo como a iconicidade se apresenta.

1.1 O SURDO NA PERSPECTIVA DO OUVINTE

Pierre Desloges (1779), ao afirmar sobre o quanto é questionado em relação ao Surdo, enfatiza o fato de existirem muitos mitos no entorno desse indivíduo.

[...] nunca me faltam questões sobre o surdo. Mas muito frequentemente as questões são tão risíveis como absurdas; elas provam somente que quase todas as pessoas têm as mais falsas idéias possíveis sobre nós; poucas têm uma noção de nossa condição, de nossas capacidades, ou de nosso modo de comunicação uns com os outros em língua de sinais.¹¹ (DESLOGES, 1779, prefácio, p.2)

Com efeito, tal autor não conjectura despropositadamente, o que me faz pensar que, como muitos ouvintes, não posso meter-me a falar sobre o que é ser “Surdo” ou o que é a surdez na vida e para essas pessoas. Talvez possa, entretanto, usar esse espaço para apresentar as imagens de surdos que herdei e como elas se transformaram através do tempo, através da observação, da vivência e de algumas leituras.

Cresci chamando Surdo de ‘mudo’ e acreditando que eles tinham... uma incapacidade mental. Lembro da esposa de um tio, quando nos apresentou o seu filho: “Ah! Esse é o Mudo.” Fiquei entusiasmada com a possibilidade de falar usando as mãos, mas fui dissuadida. A irmã do ‘Mudo’ disse que ele não era “muito certo” e que ninguém entendia bem o que ele dizia, a não ser quando vocalizava alguns palavrões. Entretanto, algo nessas palavras não se encaixava, porque a irmã conversava com ele de modo fluido. De qualquer forma, nessa época, o ‘Mudo’, como o chamávamos, não estudava, embora já fosse pré-adolescente e pouco se afastava de casa. Foi assim que esse novo primo se tornou uma figura quase que esquecida na família.

É claro que, nessa época, a imagem de surdo era clínica. Ele era considerado um sujeito doente e sem perspectiva. Os adultos falavam dele de modo triste e sem entusiasmo. Frequentemente, eram relatados seus excessos de fúria, apesar de ser considerado “um menino bom”. Não havia nenhuma expectativa em relação aos estudos, tão pouco quanto à oralização. Vale dizer que embora tivéssemos, enquanto família, uma visão clínica da surdez, mesmo essa, era muito reduzida. Primeiro, porque estava subtendida a ideia de que todo Surdo não escutava nada. Nem de longe podíamos pensar um Surdo com perda leve, moderada, severa ou profunda. Segundo, porque o diagnóstico de surdez era simplesmente atestado de invalidez. Logo, como

¹¹ Tradução nossa a partir do trecho: “... on ne me manque jamais de m'y faire des questions sur les sourds. Mais le plus souvent ces questions sont aussi absurdes que ridicules. Elles prouvent seulement que presque tout le monde s'est formé les idées les plus fauses sur notre compte; que très peu des personnes ont eu une juste notion de notre état, des ressources que nos restent & des moiens que nous avons de communiquer entre nous par les language de signes.”

também não tínhamos um relato do ‘mudo’ de como era o seu mundo, inferíamos que nosso primo devia viver num completo silêncio, isolado e fora da realidade.

Observando essa situação do ponto de vista de Carlos Scliar (2005), é possível perceber que nossa postura era um modo de (re)inventar o outro a partir do que julgávamos positivo, correto, normal. Na verdade, não existia alteridade, i.e., não víamos no ‘mudo’ outro ser, apenas diferenças: identificávamos e separávamos alguns traços diferentes desse indivíduo de maneira pejorativa, apontando-o como um problema, como uma coisa a ser tolerada. Na verdade, não só criamos imagens equivocadas do ‘mudo’ como determinamos, por meio dessas representações, sua identidade.

Ditávamos o que devia fazer e como. Deveres, ele tinha muitos; direitos, apenas os que convinham a nós, ouvintes. Não sei se, de fato, criamos que ele tinha alguma debilidade ou se nos esforçávamos para que ele assim acreditasse. Isso com o intuito de nos tornarmos mais fortes e poderosos em situações que podiam nos favorecer. Contudo, felizmente, o primo entrou numa escola para Surdos, afastou-se mais da família, passou a andar com colegas com quem podia se comunicar e começou a trabalhar. Todos em casa ficaram espantados e, paradoxalmente, felizes, com a autonomia que ele adquirira.

Nesse momento, o termo “surdo” passou a ter um significado mais positivo: percebi que, apesar do diagnóstico, o indivíduo podia ter uma vida ‘normal’, ou melhor, comum, ordinária. Entretanto, mudar o olhar em relação ao Surdo, pressupõe uma mudança de perspectiva, no sentido de aproximação. É necessário chegar mais perto do indivíduo e da sua comunidade.

Não busquei essa aproximação, todavia a vida, mais uma vez, me proporcionou tal oportunidade de aprendizado. Conheci utentes da Língua de Sinais em várias situações. Eles eram autônomos e independentes, muito embora tivessem dificuldades de comunicação com usuários da língua portuguesa. No contato com esses sinalizantes, senti ruir a imagem de surdo que havia internalizado naturalmente, já que eles falavam por si, igualmente aos estrangeiros com quem eu tinha contato quando trabalhava na área de Turismo.

É provável que a experiência de conviver com pessoas cuja língua eu desconhecia, tenha impedido de deixar-me enraizar pelas crenças clínico-terapêuticas. Essa situação de não conseguir compreender uma palavra em alemão ou um sinal em Libras (Língua Brasileira de Sinais); de conhecer pouco a expressão oral ou sinalizada que me dirigiam, levava-me,

automaticamente, a não tecer juízo de valor, porque os contextos eram os mesmos, diferindo apenas na língua. Assim, situações em que me via imersa em um idioma que pouco compreendia eram muito comuns, embora pouco confortáveis.

Experiências como essa mudam completamente nossa consciência em relação ao outro, sinalizante, visto que somos nós a ocupar o lugar de quem, por alguma razão, está menos eficiente; somos nós, ouvintes e falantes de língua oral, que “ouvindo” mãos, esforçamo-nos ao máximo para extrair significado do que é essencialmente visual.

1.2.1 Ouvinte, quem é esse?

O não-surdo, geralmente, é chamado pelos Surdos de ouvinte, em oposição aos que não ouvem. Na Linguística, usa-se sempre o termo falante para denominar o usuário de uma língua. Neste trabalho, concebe-se o “não-surdo” como ouvinte, falante, ou mesmo, falante-ouvinte, tendo em vista as habilidades de oralizar – produzir sons vocais para emitir mensagens, e de ouvir – discriminar auditivamente os mais diversos sons, inclusive aqueles que estruturam o código no processo de comunicação.

Quanto ao termo “ouvinte”, além do sentido que expressa, consiste em um indivíduo guiado total ou parcialmente pelos sons que o rodeiam. É um sujeito que se movimenta, desde o útero materno, a partir de sons internos (respiração, batimentos cardíacos, movimentos musculares e intestinais da genitora) e externos (voz humana, bem como barulhos em geral). Durante seu desenvolvimento, segue procurando de onde vem esse ou aquele som, distinguindo-os e tentando, na medida do possível, reproduzi-los, principalmente, aqueles de que deverá dispor no processo de comunicação.

À medida que o ser humano desenvolve a audição, outros sentidos, como a visão, também evoluem, contudo, a audição, nas sociedades que utilizam línguas orais, parece ser determinante. As pessoas acordam ao som de um despertador ou voz de alguém, ouvem um cotidiano “bom dia” da gente com quem convive, escutam o noticiário enquanto se arrumam para sair. Quando moram em edifícios, percebem quando o elevador chega no seu andar; dependendo de por onde circulem, regulam seu contato visual mediante as saudações que

escutam. O indivíduo ouvinte passa todo o dia imerso em poluição sonora, haja vista o trânsito de veículos, algumas atividades domésticas, o manejo de máquinas industriais, os aeroportos, as construções, as casas de *shows*, os templos religiosos.

Além da audição, esse sujeito desenvolve a fala, a qual caracteriza-se por movimentos orofaciais específicos, em que a boca ora abre, ora fecha, os lábios às vezes estiram ou se arredondam, e a língua, órgão presente na cavidade bucal e nem sempre à mostra, move-se de muitas formas. Toda essa engrenagem busca produzir sons que permitem ao indivíduo se comunicar com os membros de sua comunidade. Embora os movimentos articulatórios, do ponto de vista visual, sejam muito parecidos, eles podem manifestar diferentes línguas, como português, coreano, ioruba, katukina, inglês, dentre outras.

Em oposição ao Surdo, falante-ouvinte é aquele que, mesmo enxergando, não tem a visão bem treinada; é alguém que, de alguma forma, deixou suas habilidades gestovisual enferrujarem, de modo que, quando há necessidade, ele as utiliza sem muita consciência e, mesmo, de maneira não-convencional. À vista disso, durante o processo comunicativo em língua oral, quando o falante-ouvinte articula oralmente sua língua e, simultaneamente, compõe mensagens gestuais, ilustra imagneticamente palavras e expressões que apontam objetos, designam indeterminadamente modos de ser, fazer e agir, além de indicar momentos indefinidos (CUXAC, 2000; SALLANDRE, 2001).

Embora, em algumas situações, o uso de expressões vagas seja condenável (CÂMARA JR., 1977), aceitam-na ou quando a pessoa está se sentido “assim” e não sabe nomear seu sentimento, ou quando pede a alguém que faça algo “desse jeito”, porque não consegue explicar muito bem os procedimentos inerentes a esta ou àquela operação, ou ainda quando o pedido é para ir “lá”, onde está “aquilo”.

Contudo, ainda que o falante-ouvinte saiba, por exemplo, nomear seus sentimentos, muitas vezes há uma necessidade de especificação gestual: “eu senti uma alegria tão grande, ela foi tomando todo o meu corpo (gesto indicando algo saindo da região do ventre e se espalhando pelo tórax até chegar à cabeça), cheguei a me arrepiar (gesto de apontar o braço mostrando a pele)”. Isso significa que, como o Surdo, o ouvinte também sente necessidade de mostrar o evento ao seu interlocutor, fazendo-o participar da cena, convidando-o a tomar o seu lugar na situação, a fim de ver o objeto como ele - emissor - viu, a fim de experienciar o que

ele viveu. Trata-se de um modo de descrição, explicação, argumentação de caráter extralinguístico (CUXAC, 2000).

1.2.2 O Surdo, conheço-o mesmo?

Definir o Surdo como indivíduo que não possui uma audição funcional, realmente não dá conta dos membros das Comunidades Surdas espalhadas por todo o Brasil e pelo mundo. Esse povo, quando considerado a partir da sociedade ouvinte, pode, ainda hoje, tornar-se invisível, por isso, marginalizado; ou pode ser considerado um pouco estrangeiro em sua própria nação, como acontece com os indígenas em uma sociedade de cultura europeia. Ninguém o vê, conhece e, muito menos, re-conhece. Alguns já ouviram falar a respeito, porém têm uma visão muito limitada e cheia de estereótipos em relação a seu povo, a sua cultura e a sua língua.

O Surdo é, pois, alguém que utiliza os olhos para escanear o mundo. Ele codifica internamente seu viver a partir do armazenamento e organização de informações visuais apreendidas. Do ponto de vista médico, utiliza-se o termo “surdo” com “s” minúsculo; entretanto, do ponto de vista social, psicológico, educacional, político, antropológico, humano, Surdo é Surdo com “S” maiúsculo, pois se trata de um indivíduo que existe, vive, está presente e atua: no trânsito, conduzindo seu carro; nos parques e em casa, cuidando da família; nas escolas, sendo professor, instrutor ou aluno; nos meios acadêmicos, inclusive, como pesquisador; no comércio, na saúde, na moda, no esporte, nas artes.

Guiado pela visão em todas as dimensões da vida, para o Surdo, o tato também é fundamental, inclusive no que tange à comunicação. O toque e as vibrações de partículas de ar fazem do corpo um captador de ondas. O Surdo acorda com despertador ora vibrando, ora com alguém lhe tocando o ombro ou os pés. Ao tomar seu café, checar as mensagens no celular ou ler um livro, sua visão periférica lhe comunica com certa acuidade o que está acontecendo ao seu redor (BOSWORTH, 2013). Não se trata de um ser especial, mas de alguém que lida mais intimamente com o sentido da visão.

Para os Surdos, a visualidade é fundamental na construção de significados, principalmente, daqueles gerados na relação do sujeito com o mundo. Por isso, organizam-se a

partir de referências distintas dos ouvintes e, aos poucos, percebendo-se em um mundo sem som, adaptam-se ao mundo sonoro. Desde a mais tenra idade, aprendem, através da visualidade, a ajustar os dois mundos, de modo que o significado é percebido por meio de signos culturais – não-auditivos – apreendidos na coletividade. (CAMPELLO, 2008)

Assim, as pessoas Surdas que não conhecem ou nunca ouviram um “som”, como se salientou, sentem, muitas vezes, a sua presença pelos elementos que os acompanham, apreendem aquilo que dá significado ao percebido e que permite a interpretação, por exemplo: sentir as nuvens prenunciando a chuva e seus ruídos; quando um carro vai chocar com outro; perceber quando alguma coisa vai cair e imaginar qual o tipo de barulho que vai causar; perceber a expressão de desagrado das pessoas expressa em suas faces quando ouvem um risco de giz em um quadro negro. Essas são as interpretações visuais que imaginamos como se fossem os sons. São os “sons” imaginários que substituem o “não poder ouvir”. Em contrapartida, a ausência é substituída pela visão, que é condicionada de acordo com a percepção visual que vai sendo construída no e do mundo. (CAMPELLO, 2008, p. 87-88)

Assim, a partir dessa percepção visual, a língua de sinais é construída, tornando o sujeito Surdo sensível às formas e favorecendo o processamento do movimento em lateralidade hemisférica, a fim de permitir a descrição de eventos em segunda, terceira e quarta dimensões com acréscimo de diagramas, setas e legendas (CUXAC, 2001). É o que Sallandre (2001) chama de delicadeza perceptiva. Daí, decorre o fato de sua sensibilidade à luz e à poluição visual do ambiente ou do corpo de seu interlocutor ser, muitas vezes, percebida como ruído – interferência no processo comunicativo.

Desde que nasce, o Surdo¹² aprende a capturar visualmente o mundo: todas as imagens lhe atravessam a alma, de modo que apreende formas, criando mapas mentais; e rastreia movimentos, observando seu percurso. Esses dados passam por um filtro gramatical que

¹² O Surdo mencionado não é o oralizado, que utiliza ou não a língua de sinais juntamente com voz nos momentos de comunicação; também não é o implantado, aquele que, tendo passado por uma cirurgia de implante coclear apoia-se na possibilidade de escutar e, conseqüentemente, de poder interagir por meio da fala; não se trata do que se autodenomina “deficiente auditivo” e segue uma lógica bem distinta da dos Surdos sinalizantes, já que optam por uma experiência audiovocal. Também não se inclui nessa menção o Surdocego, aquele com perda sensorial dupla, e uma experiência tátil que lhe permite, além de explorar o mundo, comunicar-se por meio da Libras Tátil, Tadoma e/ou Sinais Hápticos. O primeiro caso consiste na adaptação da Língua de Sinais Brasileira à realidade comunicativa Surdocega; o segundo diz respeito à leitura tátil dos movimentos orofaciais e vibração das pregas vocais, o que permite ao indivíduo emitir e receber mensagens; por último, é possível complementar o processo comunicativo, utilizando sinais hápticos – desenhos, escrita da língua oral em caixa alta, braille tátil e outros códigos passíveis de serem compreendidos mediante sua produção sinestésica em partes do corpo, como mão, braço, costas.

restringe algumas construções, já que permite a produção, ao passo que reduz a produtividade, seja por questões motoras, de economia linguística ou limitações fonotáticas (CUXAC, 2001; SALLANDRE, 2001). Destarte, o Surdo coloca, nas mãos, as mensagens que seu sistema linguístico permite, até porque como diz Ferdinand de Saussure, o falante (e acrescento, sinalizante) não tem nenhum poder sobre a língua. Ela é simplesmente um tesouro depositado na mente de cada falante-sinalizante (SAUSSURE, 1976 [1916]).

1.2.3 Sobre o termo Surdo ou Surdo-Mudo

Castro Jr. (2011), ao falar dos grupos de Surdos no Brasil, primeiro menciona a classificação clínica-médica, conforme os níveis de surdez, ou seja, a perda auditiva em termos de decibéis (dB.). Contudo, intentando uma contextualização cultural das Comunidades Surdas, o autor-pesquisador ensaia uma classificação que possa mostrar os diferentes grupos com suas particularidades e especificidades.

Neste quadro (Figura 1), observa-se que os grupos de Surdos são identificados com base no modo como eles se movem no mundo: língua que falam e experiências que vivem, o que constitui sua cultura, como se observa abaixo.

Figura 1 – Grupo de Surdos no Brasil

GRUPO DE SURDOS NO BRASIL		
Grupo/ Língua	IDENTIDADE	MANIFESTAÇÕES PRINCIPAIS
SURDO -LIBRAS (LSB)	Cultua Surda	Se manifesta através dos artefatos culturais que possibilitam interações e comunicação através da LSB.
SURDO ORALIZADO (LP)	Não depende da LSB para comunicação	Se manifesta na cultura majoritária, através da comunicação na LP

SURDO IMPLANTADO (LP)	Depende da LP para comunicação	Transita muito bem através das manifestações na LO.
SURDO BILÍNGUE (LSB/LP)	Cultura Surda	Transita e sabe articular as duas línguas muito bem
SURDO ÍNDIO (LS-Indígena/LP, além da LSB para desenvolver a Língua Indígena)	Cultura Surda-Indígena	A cultura indígena é mais forte, mas os surdos-indígenas apresentam particularidades, onde as manifestações visuais que advém de um Surdo possibilita das interações visuais, as orações indígenas em língua de sinais.
SURDO PÓS-LINGUAL (LP)	Cultura ouvinte	São as pessoas que ouviram durante um bom tempo e depois tiveram perda de audição, não dependem da Libras para se comunicar

Fonte: Castro Jr., 2011.

No entanto, tal classificação pode ser ampliada, inserindo os utentes de LS de Vilarejo e os de Sinais Caseiros, os quais, como será explicado mais adiante, apresentam especificidades que precisam ser estudadas e caracterizadas. Dessa forma, compreende-se que a distribuição ou ordenação dos indivíduos em grupos implica atribuição de valores e consequente escolha de como devem ou podem ser chamados.

Seguindo essa lógica, Gláucio Castro Jr. explica que “surdo” com a inicial minúscula é um termo cunhado na clínica-médica para designar “aquele que precisa ser curado”, o que evoca assistencialismo e paternalismo, por parte de pessoas que veem o Surdo como sujeito incapaz de evoluir. Tal visão foi tão fortemente difundida que, na área educacional, houve uma tentativa de atenuar a carga pejorativa contida no termo “surdo”, substituindo-o por “deficiente auditivo”, indivíduo não eficiente no tocante à fala e que, por isso, necessita de adaptações e recursos capazes de promover seu desenvolvimento escolar.

Em contrapartida, do ponto de vista social, Surdo com “S” maiúsculo traz à tona o empoderamento do “cidadão que luta por seus direitos políticos, linguísticos, educacionais e outros para que seja respeitado (sic) as manifestações através da LSB e uma efetiva inclusão” (op. cit., p. 26). Além disso, sob a ótica histórico-cultural, há o termo “surdo-mudo”, que designou durante muito tempo os defensores das LS, aqueles que ajudaram na preservação da Cultura Surda.

Assim, partindo da ideia de que o sujeito nasce de uma trama discursiva e, no mundo, percebe-se imerso em um sistema pré-estabelecido, ainda que contido em uma dinâmica de mudanças, Regina Campello (2020) esclarece que “as denominações “Surdo-Mudo”, “surdo” e “Deficiente Auditivo” possuem uma estrutura contextual que envolve um valor específico, um

entrecruzamento nas transições inter-Cultural (sic) transnacional ou do hibridismo e do colonialismo e/ou pós-colonialismo” (p. 71). Em outras palavras, longe de serem termos rotineiramente utilizados, essas designações tornam-se, na sociedade, argumentos que podem contribuir positivamente, ou não, para a imagem de Surdo que a sociedade tem. À vista disso, a pesquisadora salienta a necessidade de rever os significados de que se reveste a palavra composta Surdo-Mudo¹³, especificamente.

Trata-se, segundo Campello (2020), de uma designação antiga cujo significado é atualizado ao ganhar novas nuances: ora referindo a um sujeito que precisa ser “consertado”, ora ao indivíduo que, por não se apoiar na fala oral ou na audição, comunica-se em língua de sinais. Nesse último caso, essa é a acepção que tem o sinal SURDO-MUDO, o qual consiste no movimento do dedo indicador, que parte do ouvido até chegar à boca (cf. Figura 02).

Figura 2 – Sinal para designar SURDO (-MUDO) em Libras



Fonte: CAMPELLO, 2020.

Considerando os estudos da pesquisadora, esse signo visuogestual nunca foi um problema para o Surdo, que sempre se identificou com aquele que não ouve nem fala, mas se comunica por sinais.

Vale dizer que antes do termo Surdo-Mudo, chamavam o sujeito apenas “surdo” ou “mudo”, segundo o entendimento que se tinha da situação, ou seja, em relação ao que não ouve, surdo; no que se refere ao não fala, mudo. À vista disso, é interessante observar que as designações aparecem aludindo oposição no tocante aos que ouvem e escutam. Por isso, quando a palavra Surdo-mudo é cunhada, seu conceito é apenas um composto dos sentidos existentes.

¹³ A autora em todo o trabalho, apresenta ambos os lexemas com as iniciais em letras maiúsculas. E, embora não haja uma explicação clara para o fato, neste estudo, seguiremos a mesma postura.

No entanto, com a implantação da filosofia educacional oralista, a partir do Congresso de Milão, o termo Surdo-Mudo passa a “surdo” e tem modificada sua acepção. Nesse momento, o entendimento era de que Surdo, embora não pudesse ouvir, podia aprender a falar mediante o uso de recursos terapêutico-medicinais. Esse conceito enraizou-se de tal modo na sociedade que se tornou comum, por parte de surdos e ouvintes, recriminar seu uso e, sempre que possível, abrir espaço para explicar que “o surdo pode falar”, “o surdo tem voz”, “se houver intervenção fonoaudiológica, o surdo fala”, ainda que ele deseje apenas ser identificado pelo uso da língua de sinais.

Com isso, “Surdo-Mudo” ganhou uma conotação depreciativa, pois passou a indicar um sujeito mudo, coitado, cognitivamente incapaz. De acordo com Campello (op. cit.), os Surdos têm aversão ao termo traduzido em língua oral. Logo, para desmitificar a acepção negativa que o termo imprimiu à imagem do Surdo, a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), a partir de 1993, investe na difusão de uma imagem positiva evocada pela palavra Surdo, com “S” maiúsculo.

Vale dizer que essa aversão à designação composta perdura na maior parte dos integrantes da Comunidade Surda. Para Campello, convencer a comunidade de que o termo, originalmente, não se configura pejorativo é trabalho de longo prazo

É imprescindível reconhecer a importância de retornar a palavra composta Surda-Muda para resgatar a identidade e cultura de pertencimento e de apropriação da língua de sinais e de diferença em relação aos usuários Não-Surdos-Mudos, especialmente no ensino de línguas, no caso da Libras, nas universidades e disciplinas de Educação de Surdos como um todo. (CAMPELLO, 2020, p. 90)

Embora a designação Surdo-Mudo não tenha conotação negativa, em sua origem, e essa seria a tradução *ipsis litteris* do sinal em Libras, neste trabalho será utilizado o termo Surdo com “S” maiúsculo, pois há um consenso maior na comunidade Surda quanto ao sentido evocado.

Trata-se, entretanto, de uma discussão bastante pertinente, ainda que requeira um trabalho de conscientização e divulgação contínuo, visto que ainda hoje, apesar de todo o esforço, ainda é possível encontrar pessoas falando da “linguagem dos surdos-mudos”. Logo, se o termo composto é considerado politicamente correto, não se pode dizer o mesmo do vocábulo “linguagem” para se referir a qualquer que seja a Língua de Sinais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O QUE CONTA A HISTÓRIA SOBRE A LÍNGUAS DE SINAIS

Na Grécia antiga, os filósofos já manifestavam interesse pela linguagem, queriam saber qual era o elo entre língua, pensamento e realidade. Segundo Neves (2002), eles acreditavam que “a língua era apenas a pista concreta para se desvendar a linguagem, e esta era a contraparte expressa do pensamento” (p. 26). Nessa mesma linha de raciocínio, Sócrates (399 a.C.) já dizia que a língua não era o pensamento, apenas um meio de se comunicar. Para ele, não seria necessário utilizar-se de meios vocais para transmitir ideias, expressar sentimentos, expor desejos, pois era possível comunicar-se através das mãos, como faziam os Surdos. Também Platão (387 a.C.) seguia essa mesma lógica, porém, de modo mais refinado, afirmava que pensar era elaborar interiormente perguntas e respostas, formando a opinião, o discurso. Logo, falar não era pensar, mas reflexo do que era pensado.

No entanto, Aristóteles (335 a.C.) refletiu sobre o mesmo tema de modo totalmente diferente. Compreendia a audição como pré-requisito para o acesso ao conhecimento e conseqüente desenvolvimento da inteligência; a fala, como uma das condições que tornava o indivíduo humano e ser distinto dos outros animais, além de símbolo de estados interiores, i.e., expressão da alma. Daí, resultou uma ligação essencial e direta da fala com o pensamento, o espírito e a inteligência, o que determinou na seguinte conclusão: se o homem fala é porque possui alma; e se tem alma, pensa (STROBEL, 2009; SACKS, 1998).

Segundo o pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.), para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e a audição era considerada o canal mais importante para o aprendizado. Ele acreditava que, como o surdo-mudo não podia articular a palavra nem compreender o que o outro falava, não podia ser capaz de aprender. (DUARTE *et al.* 2013, p. 171)

Tal visão influenciou todo o ocidente e, de certo modo, devido à interpretação dada, acabou por condenar os Surdos à marginalização em todo o mundo e durante séculos. Eles foram julgados deficientes mentais, restringidos ao isolamento, impossibilitados de se comunicar e de exercer seus direitos legais. Nesse sentido, a Igreja, com base no discurso de Santo Agostinho (550), reforçou bastante esse modo de pensar, fundamentando-se em passagens bíblicas que exaltavam a voz e o ouvido (SACKS, 1998). Contudo, tanto São Jerônimo (340-420) já havia alertado que os Surdos podiam aprender o Evangelho por sinais (BATISTA, 2007) como, no *Tamuld* – livro sagrado dos judeus –, já se assinalava sua inteligência e possibilidade de tornarem-se instruídos (DUARTE *et al.*, 2013).

Ainda assim, durante toda a Idade Média, os Surdos não eram considerados gente, nem possuidores de alma, já que as doenças de causas desconhecidas eram vistas como resultado de maldições, bruxarias e possessão demoníaca.

2.1.1 Retrospectiva da educação dos Surdos

Apesar de a Idade Média ter sido uma época sombria para os Surdos, entre o final do século XV e início do XVI, são feitas descobertas que vão influenciar diretamente suas vidas: primeiro, descobre-se o sânscrito, língua escrita que nunca fora falada, o que gera a noção de que transmissão e compreensão de ideias não implicam ouvir e falar; segundo, começa a haver uma dissociação entre surdez e mutismo; e, terceiro, já no século XVII, com o advento do estudo das línguas modernas e o desenvolvimento da fonética, passa-se a utilizar o conhecimento sobre os órgãos da fala e produção de sons para ensinar Surdos a falarem (CÂMARA, 1975; SACKS, 1998).

Os Surdos passaram, então, a ser vistos como indivíduos capazes de adquirir conhecimento, o que permitiu, não somente se refletir sobre sua educação, como também desenvolver metodologias que auxiliariam no seu processo pedagógico. Os espanhóis, de modo geral, eram e têm sido considerados os pioneiros nesse trabalho, como reivindicou o jesuíta, Pe. Juan Andrés y Morell (CIORDIA, 2009). Entretanto, muito provavelmente, antes dele, como

adverte Berthier¹⁴ (1840), tenha havido muitas tentativas de ensinar os Surdos, como é o caso, por exemplo, do filósofo humanista holandês Rodolfo Agricola (1444-1485) e do italiano Girolamo Cardano (1501-1576), filósofo, matemático e médico. Aquele, segundo Adolphe Bitard (1881), relata a primeira tentativa de se ensinar a um Surdo: “Eu vi, disse ele, um indivíduo surdo desde o berço e, por consequência, mudo que compreendia tudo o que era escrito por outras pessoas e que ele mesmo exprimia todos os seus pensamentos como se usasse a fala”.¹⁵ (p. 9)¹⁶. E Cardano, para educar seu filho, criou um método que se baseava nos gestos e na escrita.

Contudo, mesmo não sendo pioneiros, é preciso esclarecer que os espanhóis tinham tradição nessa área: Melchior de Yebra (1526-1586), frei franciscano, parece ser o primeiro a usar a datilologia para se comunicar com os Surdos e ensiná-los a se confessar; Pedro Ponce de León (1510-1584), monge beneditino, desenvolveu uma técnica de oralização por meio do alfabeto manual, que, provavelmente, aprendeu na troca de ideias com Yebra, já que eram muito ligados à corte espanhola; Manuel Ramírez de Carrión (1579-1653) foi preceptor de filhos surdos de vários nobres, ficou famoso em quase toda Europa e influenciou vários outros professores; e, por último, Juan Pablo-Bonet (1579-1633), filólogo e soldado a serviço do rei, aprimorou a técnica de oralização de León e divulgou seu trabalho através do livro *"Reducción de las letras y arte para enseñar á hablar los mudos"* (1620).

Todos serviram a Surdos abastados, cujos pais estavam dispostos a pagar caro para que os direitos de seus herdeiros fossem reconhecidos. Por isso, muito embora o recurso didático fosse o alfabeto manual e mesmo a língua de sinais, chamada na época de “mímica”, o objetivo era a fala, a leitura labial e a escrita, pré-requisito para os Surdos serem considerados cidadãos

¹⁴ “Ferdinand Berthier, surdo congênito, nasceu em 1803 na cidade de Louhans, na França. Iniciou seus estudos no Instituto de Jovens Surdos de Paris (como atualmente é conhecida a escola que l’Epée fundou) 4 aos oito anos. Foi aí professor e criou a primeira organização para/de surdos do mundo” (SOUZA, 2003, p. 331).

¹⁵ Tradução nossa a partir do trecho: “*J’ai vu, dit-il, un individu sourd dès le berceau et par conséquent muet, qui avait appris à comprendre tout ce qui était écrit par d’autres personnes et qui lui-même exprimait par écrit toutes ses pensées comme s’il eût eu l’usage de la parole*”.

¹⁶ Há muita discordância em relação ao fato de Agricola ter ou não sido professor do surdo relatado na citação. No livro biográfico *The great humanists*, Arnold (2011) afirma que Agricola “[...] not only taught a deaf child how to communicate orally and in writing, but he used this experience to create a new theory of dialectic, rhetoric and logic” (... não só ensinou a uma criança surda a se comunicar oralmente e na modalidade escrita, como usou sua experiência para criar uma teoria sobre a dialética, a retórica e a lógica” (tradução nossa)). Por isso resolvi citá-los *ipsis litteris*.

e poderem “integrar-se” à sociedade (BATISTA, 2007; RICAIO; ASENSIO, 2009; STRÖBEL, 2009).

Com efeito, é preciso chamar a atenção para a polêmica em torno da autoria do método utilizado: quem é realmente o autor? Pablo-Bonet toma para si esse mérito e Berthier (1840) o atribui a Carrión. No entanto, é possível que a autoria possa ser atribuída a Cardamo, Yebra ou Ponce de León. O fato é que essa técnica de oralização, ou melhor, de “desmutização” como era chamada, seguirá, muitas vezes, no mais absoluto segredo, emergindo em tempos e locais diferentes, como se fosse a mais original (BATISTA, 2007).

Na Inglaterra, o ato de aproximar-se do Surdo parece ter favorecido uma visão diferente quanto a sua instrução, ainda que a postura tenha permanecido a mesma. John Wallis (1616-1703), matemático e professor de inglês, foi o primeiro a admitir que nem todo Surdo poderia tirar proveito da oralização, porque nem sempre compreendia o que era produzido articulatoriamente (BATISTA, 2007). Tal fato o levou a desistir da técnica de “desmutização” e a concluir que, além de os sinais terem um papel bastante importante na instrução dos Surdos, a verdadeira compreensão passava pela leitura e pela escrita.

John Bulwer (1614-1684), médico e professor, após ver dois Surdos que não escutavam se comunicando, percebeu que aquele código gestual era essencial na educação destes. Desde então passou a defender que a “linguagem da mão” era natural a todos os homens, muito embora seu objetivo continuasse sendo o ensino da fala. George Dalgarno (1628-1687), filólogo e professor, mesmo apostando na possibilidade de ensinar Surdos a falar, começou a considerar o uso do alfabeto manual bem mais prático, chegando a aconselhar que as mães nomeassem os objetos, apontando-os e soletrando-os manualmente para seus filhos (CABRAL, 2001).

Apesar de a comunicação gestual ser avaliada positivamente por alguns, o oralismo começa a tomar forma. Na França, Jacob Rodrigues Pereire¹⁷ (1715-1780) torna-se um renomado professor de Surdos. Sua metodologia também consiste no emprego do alfabeto datilológico e em um sistema gestual de sua autoria para ensinar algumas sílabas. Na verdade, o método de Pereire era inspirado em Johann Conrad Amman (1669-1724) e consistia em fazer

¹⁷ O sobrenome de Jacob alterna conforme as fontes. Pereire é um afrancesamento do nome Pereira, devido à emigração e permanência de sua família em Bordeaux, na França, onde havia um considerável número de portugueses judeus (JOSUÉ, 2004).

o aluno tocar a garganta do professor para sentir as vibrações e tentar reproduzi-las posteriormente. O mesmo método é utilizado pelo alemão Samuel Heinicke (1729-1790), porém mais radicalmente, já que ele não admite o uso de gestos de modo algum, chegando a julgar os outros métodos inúteis e fraudulentos. Heinicke, considerado o pai do método alemão ou oralismo puro, funda, na Alemanha, a primeira escola de Surdos, que é também a primeira instituição oralista.

Em oposição a essa realidade, surge o método gestual, cujo pai é o abade Charles-Michèl L'Épée (1712-1789). Afastado de seu ministério, o abade recebe a missão de cuidar dos menos favorecidos. Assim, em uma visita de caridade, ele entra em uma casa onde encontra duas jovens, às quais se dirige, mais de uma vez, sem obter resposta alguma. Porém, a mãe das meninas aparece, pede desculpas e esclarece que se trata de duas Surdas sem instrução. Na verdade, haviam começado a ser educadas pelo Pe. Vanin, que havia morrido, pouco tempo atrás. Então, o abade sensibilizado com a situação religiosa dessas duas almas, decide encarregar-se de sua educação. Para isso, rememorou ensinamentos adquiridos desde seus dezesseis anos. E fala sobre sua pretensão:

“Não pensei nem mesmo em desejar e ainda menos em me comprometer a oralizar minhas duas alunas. O único objetivo a que me propus foi o de lhes ensinar a organizar o pensamento e combinar suas ideias. Acreditei que poderia conseguir me servindo de gestos representativos aplicados a um Método para o qual compus uma espécie de gramática.”¹⁸ (L'ÉPÉE, 1784, p. viii-xix)¹⁹

E como se pode ver, o abade, mesmo sabendo que a doutrina vigente – a fala é indispensável ao pensamento – devia ser levada a termo, não abriu mão do fato de que o ensino dos Surdos devia ter como instrumento a língua escrita (RAY, 1996).

¹⁸ Tradução nossa a partir do seguinte trecho: “... je ne penfai pas même à defirer, & encore moins à entreprendre de faire parler mes deux Éleves. Le feul but que je me propofai fui de leur apprendre à penfer avec ordre, & à combiner leurs idées. Je crus pouvoir y réuffir en me fervant de fignes repréfontatifs affujettis à une Méthode dont je compofai un efpèce de Gramaire.”

¹⁹ Os escritos do abade Charles Michèl L'Épée datam do século XVIII, por isso a escrita não corresponde ao francês moderno. Além disso, os números em romano remetem às páginas do prefácio.

Segundo Bitard (1881) e o próprio L'Épée (1784), ele, a princípio, desconhecia por completo os resultados satisfatórios alcançados por seu contemporâneo Jacob Pereire, na educação de Surdos.

“Ignoro que, em Paris, tenha havido um professor que, nos últimos anos, tenha se aplicado a este trabalho e formado discípulos. Os elogios dados pela Academia a seu sucesso lhe permitiram adquirir reputação no espírito daqueles que ouviram falar desse trabalho e de seu método, através do qual conseguiu fazer, em certa medida, os surdos mudos falarem de modo compreensível, e ser considerado um instrumento ao qual se deve justos aplausos.” (L'ÉPÉE, 1784, p. vii)

Contudo, havia bebido da mesma fonte que o descendente lusitano, quer dizer, teve acesso às obras de Pablo-Bonet e de Conrad Amman. Apesar disso, o abade segue um caminho inverso à oralização, pois à proporção que observa a maneira como suas pupilas interagem, reconhece nos gestos implementados um sistema de comunicação, destituído de gramática, porém capaz de dar ao Surdo acesso ao conhecimento que circula no meio ouvinte. Assim, como ele mesmo afirma: “Pareceu-me, então, que um método de sinais combinados devia ser o caminho mais cômodo e mais seguro, porque podia igualmente se aplicar às coisas ausentes e presentes, dependentes ou independentes de sentido. [...] Essa é, com efeito, a direção que eu tomei [...]”.²⁰ (L'ÉPÉE, 1776, p.10).

O abade, então, resolveu aprender com as gêmeas os sinais que elas utilizavam. E como pensava que esses sinais eram apenas palavras, resolveu suprir as necessidades gramaticais dessa língua, “enriquecendo-a” com a inserção de novos elementos, dando assim origem aos **Sinais Metódicos**. Estes, na verdade, não diziam respeito apenas aos sinais propriamente ditos, na verdade, consistiam numa metodologia, cujo objetivo principal era ensinar a língua francesa escrita.

L'Épée não se opunha ao método oral, apenas optou por uma instrução que dispensava o aprendizado de uma língua falada. Ainda assim, foi muito questionado por Jacob Pereire quanto ao seu trabalho e à legalidade deste. Talvez porque, como o abade cuidava dos desfavorecidos, seu número de alunos surpreendia: começou com uns 30, depois passou a 610, sendo que muitos

²⁰ Tradução nossa a partir do seguinte trecho: “Il me parut donc qu'une méthode de signes combinés devoit être la voie la plus commode & la plus sûre, parce qu'elle pourroit également s'appliquer aux choses absentes ou présentes, dépendantes ou indépendantes des sens. [...] C'a été en effect la route que j'ai prise [...]”.

deles saídos de asilos e abrigos psiquiátricos. L'Épée ganhou novo espaço e 19 discípulos, que ajudaram na fundação de 17 novas escolas distribuídas em toda a França.

Apesar do sucesso, os Sinais Metódicos não foram totalmente eficazes. O que se observava é que alguns alunos atingiam níveis notáveis, mas outros não. Contudo, não se pode deixar de observar a diferença que o trabalho do abade fez naquele tempo: as aulas não eram individuais, havia classes completas; os ricos não eram os privilegiados, apenas os Surdos tinham prioridade; os Surdos formados ocuparam diversos cargos de prestígio, dentre eles o de professor, arquiteto, diretor de instituição de ensino, poeta.

O grande valor do trabalho de l'Épée reside, pois, no fato de provar, em meio a todo movimento oralista, que a educação de Surdos por sinais era realmente possível. Além disso, o outro ponto positivo diz respeito ao reagrupamento dos Surdos, o que lhes possibilitou desenvolver, de forma espontânea e natural, a Língua de Sinais (BATISTA, 2007; NASCIMENTO, 2006; CUXAC, 2003). O mérito do abade também é reconhecido por um dos seus discípulos – Pierre Desloges.

“Com efeito, este hábil professor, tendo concebido o generoso projeto de se consagrar à instrução dos surdos-mudos, tem sabiamente observado que eles têm uma língua natural através da qual eles se comunicam entre si: esta língua não é outra senão que a linguagem de sinais. Ele percebeu que se a conhecesse, nada lhe seria mais fácil que alcançar seu objetivo. Nesse caso, o sucesso justificou a pertinência dessa reflexão.”²¹ (DESLOGES, 1779, p. 7)

Nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), enquanto observava crianças brincando no jardim, percebeu que uma menina, Alice Gogswell, estava sendo discriminada, porque era surda. Consternado com essa situação e com o fato de não haver escola para crianças surdas, resolveu ajudar na sua educação, primeiro como professor. Depois, refletindo sobre o assunto, com o pai de Alice, Masson Fitch Gogswell, cogitou a possibilidade de fundar uma escola para Surdos. Resolveu, então, viajar pela Europa, no intuito de informar-se sobre diferentes métodos de educação de Surdos.

²¹ Tradução nossa a partir do seguinte trecho: “En effect, cet habile Instituteur ayant conçu le généreux projet de se consacrer à l’instruction des sourds & muets, a sagement observé qu’ils avoient une langue naturelle au moyen de laquelle ils communiquoient entr’eux: cette langue n’étant autre que le langage des signes, il a senti que s’il parvenoit à conôître ce langage, rien ne lui seroit plus facile que de réussir dans son entreprise. Le succès a justifié une réflexion aussi judicieuse.”

Passou pela Inglaterra, onde procurou conhecer a metodologia de Thomas Braidwood (1715-1806), fundador da primeira escola de Surdos desse país, porém não obteve sucesso. Apesar do segredo em torno do método, a meta dessa escola era a oralização de seus alunos e que, para isso, havia uma combinação de recursos orais e gestuais, método similar ao que mais tarde se chamaria Comunicação Total²².

No entanto, ainda na Inglaterra, o reverendo americano assistiu a uma conferência de Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822), primeiro sucessor de l'Épée, a quem acompanhou no regresso a Paris e com quem estudou. Um ano depois, volta aos Estados Unidos, para fundar uma escola de educação de Surdos (1817). Para isso, conta com o auxílio de Laurent Marie Clerc (1785-1869), um dos primeiros professores Surdos formados no Instituto de Surdos-Mudos de Paris. A princípio, basearam o método numa mescla de Língua Francesa de Sinais (LSF), francês sinalizado e inglês, mas depois decidiram por utilizar apenas a Língua de Sinais Americana (ASL). Quanto aos professores dessa nova instituição, a maioria já era usuário fluente da ASL e muitos eram Surdos.

Em 1815, nos Estados Unidos, John Braidwood abre uma escola de Surdos com a mesma metodologia desenvolvida por seu pai, na Inglaterra, porém não obteve sucesso, durou apenas um ano e meio. Por isso, a escola fundada por Gallaudet, em 1817, é considerada a primeira e torna-se referência nessa área.

Entretanto, a partir de 1860, o Oralismo começa a ganhar espaço e o uso da língua de sinais a decrescer. Então, se antes o uso de sinais era visto como dom de Deus, nesse momento, os Surdos que utilizavam esse sistema de comunicação eram descritos sob uma perspectiva evolucionista, que os comparava a animais. São abertas, pois, novas escolas para Surdos, agora com metodologia oralista, dentre elas, o Instituto Clarke para Surdos-Mudos (1867). Essa instituição tinha Alexander Gram Bell (1847-1922) como uma de suas lideranças. Por conseguinte, não se pode deixar de pensar que o avanço tecnológico deva ter influenciado bastante nessa questão, posto que o inventor do telefone, tinha como objetivo primeiro criar instrumentos que auxiliassem os Surdos na produção e recepção da fala.

²² Filosofia que, embora se preocupe com o aprendizado da língua oral, utiliza recursos viso-espaco-manuais como facilitadores da comunicação. Interessante notar que as filosofias desenvolvidas para a educação de Surdos, antes de se consolidarem marcando uma época, já apareciam em técnicas e recursos, mediante a orientação pedagógica de cada professor.

Também, nos Estados Unidos, houve rivalidade entre os dois métodos de ensino, o gestual, representado pelo grupo de Thomas Gallaudet e o oral, que tinha Alexander Gram Bell (1847-1922) como forte representante. Ambos concordavam que os Surdos deviam receber educação, porém discordavam substancialmente em relação à metodologia a ser utilizada, pois, enquanto Gallaudet havia abraçado a surdez, Gram Bell desejava erradicá-la.

No Brasil, a história de educação de Surdos foi diferente. Ernest Huet, professor Surdo formado no Instituto de Surdos de Paris e diretor de uma das instituições em Bourges, encaminhou, ao imperador D. Pedro II, um relatório (1855), cujo objetivo era propor a fundação de uma escola de Surdos. O governo imperial aceitou a proposta e, em 1856, foi fundado o Colégio Nacional para Surdos Mudos. Ernest Huet, mesmo com auxílio do marquês de Abrantes, encontrou muitas dificuldades, principalmente financeiras, o que resultou na sua saída em 1861. Para a função de diretor, outras pessoas foram nomeadas. No entanto, o que vale ser salientado é que aqui, no Brasil, não houve nenhum movimento de metodologias contrárias. O objetivo de Huet era a educação de Surdos com base na Língua de Sinais, ainda que a oralização fosse reservada para alguns. Entretanto, para o governo e comissão responsável, a instituição era apenas uma obra de caridade. Apesar dos obstáculos, o professor Huet conseguiu resultados bastante positivos (PINTO, 2006).

Mesmo havendo avanços com a língua de sinais na educação dos Surdos, a visão de língua como sinônimo de fala, enquanto transmissão oral de mensagens, ainda era muito forte. Oralistas como Heinicke e Pereire acreditavam que o pensamento dependia da fala e que o uso de sinais era um atraso na educação dos Surdos. Já l'Epée tinha claro que os sinais constituíam um meio de comunicação natural para os Surdos, um veículo adequado, rápido e eficaz na aquisição de conhecimento e, conseqüentemente, no desenvolvimento do pensamento.

“Não é mais necessário mostrar que o único meio de obter sucesso sólido e real na educação de surdos-mudos de nascença é se servir, para esclarecer e desenvolver sua inteligência, dos mesmos sinais que a natureza lhes inspira, sem ajuda de nenhum mestre, para exprimir suas ideias e suas necessidades. É o único meio de chegar a seu espírito e entrar em comunicação com eles; pois, para esses desafortunados, cujo ouvido nunca foi tocado pela voz

materna, qualquer língua, mesmo aquela do país em que nasceu, é uma língua estrangeira [...]”.²³ (L'ÉPÉE, 1820, p. i)

As discussões cresciam e tornavam-se ainda mais acaloradas. Talvez porque, nesse momento (século XIX), já haja uma maior divulgação das metodologias empregadas. L'Épée, por exemplo, não apenas expunha seu método, através de reuniões e publicações, como promovia atividades em que seu trabalho podia ser, publicamente, avaliado (LACERDA, 1998). Em outras palavras, o abade deixou um legado consistente, capaz tanto de trazer a educação de Surdos para o debate, como de demonstrar a eficácia do uso da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem da comunidade surda em geral.

Essas discussões culminaram no I Congresso Italiano de Professores de Surdos-Mudos, realizado em Veneza (1872), no Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdos-Mudos, ocorrido em Paris (1878) e na Conferência Internacional de Educadores Surdos (1880), conhecida como Congresso de Milão. Os dois primeiros pareceram, com efeito, antecipar o que aconteceria em Milão.

Em Veneza, chegaram à conclusão de que os gestos eram necessários à criança, para o estabelecimento de uma comunicação inicial, mas a oralização seria indispensável ao seu desenvolvimento cognitivo, por isso, a leitura labial seria ensinada e os sinais, postos, totalmente, de lado, para que o uso da língua oral florescesse.

Em Paris, aprovou-se uma resolução onde constava que a integração do Surdo na sociedade só seria possível mediante o treino articulatorio, no qual era incluída a leitura labial. Quanto ao Congresso de Milão, este encerrou, ou melhor, fechou as portas às línguas de sinais e instaurou o oralismo, ratificando que a fala prevaleceria em detrimento dos sinais, de sorte que os Surdos fossem integrados socialmente. O método oral puro consagrou-se, e a língua de sinais, levada à clandestinidade.

²³ Tradução nossa a partir do trecho seguinte: "Il n'est plus nécessaire de démontrer que le seul moyen d'obtenir des succès solides et réels dans l'instruction des sourds-muets de naissance, c'est de se servir, pour éclairer et développer leur intelligence, des mêmes signes que la nature leur inspire, sans le secours d'aucun maître, pour exprimer leurs idées et leurs besoins. C'est l'unique voie pour arriver à leur esprit et entrer en communication avec eux; car pour ces infortunés, dont l'oreille n'a jamais été frappé par la voix maternelle, toute langue, même celle du pays où ils sont nés, est une langue étrangère [...]”.

Como dito, esse já era um caminho traçado há algum tempo. Em Veneza, apenas os ouvintes faziam campanha em prol do oralismo. Não existe nenhuma referência que evidencie a participação dos professores surdos na tomada de decisões tão importantes. Ao contrário, o que houve foi um discurso terapêutico que tirava dos Surdos o poder e a capacidade de gerir os rumos de sua própria vida, um discurso que excluía os professores Surdos do direito de votar, durante o Congresso de Milão. Era um discurso pautado nos interesses de unidade nacional e homogeneização. Sua meta era excluir toda e qualquer minoria linguística e, longe de querer contribuir para que Surdos pobres e ricos tivessem acesso ao mesmo nível de escolarização, como vinha acontecendo, o intuito era de que a língua oral fosse veículo de comunicação entre Surdos, e entre estes e ouvintes (BATISTA, 2007).

Sob essa perspectiva, a educação de Surdos sofreu um retrocesso que durou quase um século. O quadro desse momento mostra muitos Surdos com atraso no desenvolvimento global: dificuldades na comunicação, no convívio social, no aprendizado de leitura e escrita (LACERDA, 1998). Entretanto, apesar da proibição, a Língua de Sinais continuou sendo usada de modo marginal. Daí que, cerca de oitenta anos após as observações de L'Épée sobre essa língua, começaram a surgir novos estudos, especialmente nos Estados Unidos, todavia de um ponto de vista estritamente linguístico.

2.1.2 A história da Língua de Sinais

A história da Língua de Sinais começa a ser escrita a partir dos registros a respeito da educação de Surdos. Entretanto, apesar da referência aos Surdos, não há nada sobre quem eram essas pessoas e como se comunicavam antes de iniciarem seu processo educativo ou, mais precisamente, seu processo de oralização. Na verdade, a história começa a tomar um rumo diferente quando o abade encontra as gêmeas surdas.

É fato que elas se comunicavam; como também o é, l'Épée não cogitar que aquelas jovens estivessem falando em língua de sinais. O abade, naquele momento, não estava considerando

que, devido ao sucesso do seu empreendimento – a reunião de Surdos de diferentes regiões da França –, estivesse acontecendo ali, sob seus olhos, um grande fenômeno linguístico.

Ainda assim, pode-se dizer que l'Épée (1820), embora não visse nesse sistema a “perfeição” que julgava haver na língua francesa e o denominasse de linguagem em sentido amplo, intuía que “[...] só se pode chegar a ensinar aos surdos-mudos uma língua qualquer, com a ajuda de sua primeira língua, a linguagem de gestos, que é sua linguagem natural.”²⁴ (p. 5). No entanto, embora a visão do abade, nesse aspecto, fosse bastante rasa, não se pode negar a clareza de sua intuição ao sustentar que essa era a língua a ser utilizada no processo de ensino e aprendizado do Surdo, por meio da qual seria possível acessar conteúdos diversos.

2.1.2.1 *As ideias de Desloges (1779), Berthier (1840) e Bébian (1817)*

Diferente do Abade L'Épée, seus discípulos, Pierre Desloges, Ferdinand Berthier e Roch-Ambroise Auguste Bébian²⁵, percebiam características linguísticas no que era considerado, na época “linguagem dos surdos-mudos” (SOUZA, 2003; OVIEDO, 2009; QUARTARARO, 2002). Na verdade, eles tinham uma visão bem mais ampla e apurada, pois distinguiam nitidamente entre a língua de sinais e “[...] os sinais ditos metódicos, os quais são, no final, apenas uma forma de soletração material das palavras francesas [...]”.²⁶ (BERTHIER, 1840, p. 14). Sabiam, inclusive, que a língua de sinais, ao contrário do que pensava l'Épée, continha uma gramática própria como qualquer outra língua. Nesse sentido, Bébian (1817) critica o abade por não ter trabalhado com a LS e, de modo mais específico, pelo fato de o mestre não ter extraído da própria língua de sinais, os elementos que ele julgava serem necessários a um sistema linguístico.

“O abade l'Épée não confiou suficientemente no seu método, e ele próprio desconhecia a fecundidade do princípio que tinha descoberto; só lhe restava

²⁴ Tradução nossa a partir do trecho seguinte: “[...] on ne peut parvenir à enseigner aux sourds-muets une langue quelconque, que par le secours de leur première langue, du langage des gestes, qui est leur langage naturel”.

²⁵ Desloges e Berthier, ambos surdos, foram alunos do Instituto de Surdos-Mudos de Paris e, mais tarde, professores. Já Bébian foi o primeiro professor ouvinte, nessa instituição, a dominar a Língua de Sinais Francesa.

²⁶ Tradução nossa a partir do trecho seguinte: “[...] des signes dits *méthodiques*, qui ne sont après tout qu'une sorte d'épellation matérielle des mots français [...]”.

continuar do mesmo modo como felizmente tinha começado; ele só tinha um passo a dar, mas não o deu. [...] Ele procurou o princípio de seus sinais na decomposição, para dizer assim, material das palavras francesas, ao invés de buscá-lo na natureza. Ele os deu, ao invés de recebê-los; ao invés de os fazer descobrir pela análise do pensamento. Enfim, este [o método] não foi mais que um tipo de *soletração silábica por gestos*, das palavras francesas, ao invés de ser a tradução imediata do pensamento e de sua imagem viva.”²⁷ (BÉBIAN, 1817, p. 24-25)

Pierre Desloges é também bastante claro, quando afirma que o abade l'Épée não inventou a língua de sinais, porque a aprendeu com os Surdos. Esse discípulo esclarece ainda que ele próprio não era fluente nessa língua a que só teve acesso aos 27 anos.

“[...] eu nunca convivi com os surdos-mudos, não tive nenhum outro recurso senão a escrita ou minha má pronúncia para me fazer entender. Só me servia de sinais esparsos, isolados, sem seguimento e sem ligação. Não conhecia nada sobre a arte de reunir os sinais para formar quadros distintos, por meio dos quais se pode representar diferentes ideias, transmiti-las a seus iguais, conversar como eles num discurso fluente e organizado. *O primeiro que me ensinou esta arte tão útil foi um surdo mudo de nascença, de nacionalidade italiana, que não sabia ler nem escrever [...]*”²⁸ (DESLOGES, 1779, Préface, p. 12-13)

Mesmo a tendo aprendido tardiamente, Desloges (1779) consegue perceber a versatilidade dessa língua, que, segundo ele, é capaz de exprimir qualquer tipo de ideia – das mais concretas às mais abstratas, pois, nela, existem substantivos, verbos, diversos tipos de pronomes, adjetivos, advérbios. Logo, trata-se de um sistema capaz de suprir todas as necessidades linguísticas diretas e indiretas da comunidade. Entretanto, como assinala Bébian (1817), não se trata de uma língua universal, ou seja, um sistema utilizado por todos os Surdos, de todas as partes do mundo. Suas observações indicam que, quando um Surdo quer se

²⁷ Tradução nossa a partir do trecho: “L'abbé l'Épée n'eut pas assez de confiance en sa méthode, et méconnut lui-même la fécondité du principe qu'il avait découvert; il ne lui fallait que continuer comme il avait si heureusement commencé; il n'avait plus qu'un pas à faire, et il ne le fit point. [...] Il chercha le principe de ses signes dans la décomposition, pour ainsi dire, matérielle des mots français, au lieu de le puiser dans la nature. Il les donna à ses élèves, au lieu de les recevoir d'eux; au lieu de les faire découvrir dans l'analyse de la pensée. Enfin, ce ne fut plus qu'une sorte d'*épellation syllabique par gestes*, des mots français, au lieu d'être la traduction immédiate de la pensée et sa vive image”.

²⁸ Tradução nossa a partir do trecho seguinte: “[...] je n'ai pas vécu avec des sourds-muets, je n'avais d'autre ressource pour me faire entendre que l'écriture ou ma mauvaise prononciation. Je ne me servais que de signes épars, isolés, sans suite et sans liaison. Je ne connaissais point l'art de les réunir pour en former des tableaux distincts, au moyen desquels on peut représenter ses différentes idées, les transmettre à ses semblables, converser avec eux en discours suivis et avec ordre. *Le premier qui m'a enseigné cet art si utile est un sourd-muet de naissance, italien de nation, qui ne sait lire ni écrire [...]*”

comunicar com um Surdo estrangeiro, ele percebe que precisa deixar de lado sua língua e tentar outra forma de comunicação.

Essas intuições linguísticas são bastante atuais, como afirma Souza (2003). Inclusive, alguns pesquisadores vêm trabalhando, como Bébien, exatamente nesse aspecto, i.e., tentando desmitificar crenças que ainda hoje persistem no imaginário ouvinte e que velam as verdadeiras características das LS – expressam ideias abstratas, sim; não se trata de uma língua artificial, inventada por ouvinte, mas nasce naturalmente da comunicação entre Surdos; não é universal e, nela, há não apenas elementos gramaticais, mas uma gramática (STOKOE, 1993 [1960]; WILCOX; WILCOX, 2005; QUADROS; KARNOPP, 2004 e GESSER, 2009).

Entretanto, a perspicácia dos que estudaram e trabalharam no Instituto de Surdos-Mudos de Paris vai ainda mais longe. Bébien (1817) compreende a “linguagem de gestos” como sendo composta por um conjunto de sinais, i.e., unidades de significado, passíveis de decomposição. Este seu pensamento surge da ideia de propor um sistema de escrita, com base fonética, para a língua de sinais.

Seguindo essa lógica, Bébien percebe a necessidade de não só definir o termo “sinal” como distingui-lo de gesto. Em outras palavras, nesse momento, o pesquisador tece a diferença entre língua e linguagem. Para ele, o gesto é um movimento parcial ou geral do corpo, enquanto o sinal seria um ou vários gestos, os quais exprimem uma ideia e podem vir ou não acompanhados de expressões fisionômicas. Além disso, Bébien afirma que, quando decompõe os sinais (mesmo procedimento de análise das línguas orais para apreensão de unidades mínimas), consegue identificar: os movimentos; a mão, como principal instrumento dos gestos; as partes do corpo que ajudam na formação do sinal, e a fisionomia. Todos esses constituintes, hoje, são chamados de Movimento (M), Configuração de Mão (CM), Locação (L) e Expressões Não-Manuais (ENM), respectivamente.

“Os movimentos que podemos executar são infinitamente variados pela direção, irregularidade, rapidez, extensão etc. [...] As partes do corpo que concorrem na formação do gesto serão representadas por desenhos bem abreviados, reduzidos a um traço essencial. A mão é principal instrumento dos gestos. A maior parte dos sinais necessita apenas do auxílio da mão e da fisionomia [...] A dificuldade que era, sem dúvida, a mais fácil de descartar,

era a de representar o jogo de fisionomia, que preenche uma função importante nessa língua.”²⁹ (BÉBIAN, 1817, p. 29-31)

Não há dúvida de que, para esses discípulos, a linguagem dos Surdos, denominada de diversas formas (linguagem de ação, de gestos ou natural), seja de fato uma língua. O receio de Desloges, por exemplo, diz respeito ao fato de ela ser “imperfeita”, como acreditava l’Épée e outros pensadores da época, por não seguir os mesmos moldes das línguas orais. Contudo, Bébían levanta questões linguísticas muito importantes, que só serão retomadas mais de um século depois, pelo William Stokoe, o qual assinala que a Mimografia daquele “é uma tentativa engenhosa de conceber um sistema de escrita para a linguagem de sinais natural. [...] Considerando o estágio da análise linguística nessa época, sua obra é excelente na concepção e execução”.³⁰ (STOKOE, 1993 [1960], p. 12)

A esse respeito, Oviedo (op. cit.) chama a atenção para o fato de Stokoe não considerar a contribuição do ensaio de Bébían para o desenvolvimento do seu trabalho.

A mimografia ainda aguarda um estudo em que sejam contextualizadas as ideias linguísticas da época (Fischer, 1995). Somente com tal estudo poderemos entendê-la com justeza. No entanto, creio não estar enganado ao sublinhar similaridades entre a mimografia e o sistema de Stokoe, cujo número e qualidade nos permitiriam pensar sobre a influência direta da primeira sobre o segundo. Podemos considerar que Stokoe retomou as ideias de Bébían e as apresentou consideravelmente, mudadas e melhoradas, a um público diferente, sob outras concepções científicas e impulsionado por outros interesses. No entanto, o essencial do primeiro continua a ser reconhecido no segundo.³¹ (Idem, p. 19)

²⁹ Tradução nossa a partir do trecho: “Les mouvements que nos pouvons executer sont infiniment variés par leur direction, leur irrégularité, leur vitesse, leur étendue, etc. [...] Les parties du corps qui concourent à la formation du geste seront représentées par des dessins très-abrégés, réduits au trait essentiel. La main est le principal instrument des gestes. La plupart des signes n'ont besoin que du concours de la main et de la physionomie [...] La difficulté qui était sans doute la plus propre à rebuter, c'était de représenter le jeu de la physionomie, qui remplit un rôle si important dans ce langage. [...]”

³⁰ Tradução nossa a partir do trecho: “His *Mimographie, ou essai d'écriture mimique propre à régulariser le langage des sourds-mouets* (1925) is a most ingenious attempt to devise a system of writing for the natural sign language. [...] Considering the stage linguistic analysis had reached in his time, his work is excellent in conception and execution.”

³¹ Tradução nossa a partir do trecho: “La mimographie espera todavía por un estudio en que se la ponga en contexto con las ideas lingüísticas de su época (Fischer, 1995). Sólo con tal estudio podremos comprenderla con justicia. Sin embargo, creo no equivocarme al suscribir la existencia de paralelismos esenciales entre la mimographie y el sistema de Stokoe, cuyo número y calidad permitirían pensar en la influencia directa de la primera sobre el segundo. Podemos considerar que Stokoe retomó las ideas de Bébían y las presentó a un público diferente, considerablemente cambiadas y mejoradas, bajo otras concepciones científicas y llevado por otros intereses. Sin embargo, lo esencial del primero sigue reconociéndose en el segundo.”

Nessa medida, as questões refletidas por Bébian na *Mimografia* – no tocante à morfologia, decomposição dos sinais, e à sintaxe – resultaram em contribuições interessantes, pois esclareciam aspectos relativos à cognição e à educação dos Surdos. Graças, então, a essas ideias, o Instituto de Paris aboliu os sinais metódicos e passou a trabalhar apenas com a Língua de Sinais Francesa (LSF). Por isso, a primeira escola de Surdos dos Estados Unidos, fundada por Thomas Gallaudet e Laurent Clerc, também faz o mesmo: usar a Língua de Sinais Americana (ASL³²) na instrução dos Surdos. Afinal, como o abade havia sublinhado a língua natural dos Surdos era essencial ao aprendizado de outras.

Além de Desloges e Bébian, Berthier (1840) também deixa transparecer uma intuição linguística muito acurada, quando afirma que a linguagem gestual, que reúne a simplicidade e universalidade aritmética, “se compõe apenas de elementos constitutivos, combinados ao infinito e animados, vivificados por um jogo de fisionomia”. (p. 29). Trata-se, pois, de uma definição que lembra a concepção de língua(gem) do gerativista Noam Chomsky (1957, p. 13): “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”.

No entanto, apesar dessas “intuições” tão coerentes, essas ideias só serão retomadas mais de um século depois.

2.1.2.2 Os estudos de Bernard T. Tervoort

Em 1950, o então padre Tervoort, tendo terminado seus estudos em Teologia e Linguística, estava à procura de um novo tema para seu doutorado. Ao visitar o Instituto para Surdos, em Saint-Michielsgestel (Holanda), observou que os alunos surdos se comunicavam sinalizando, apesar de a língua de instrução ser a falada. A partir daí, interessou-se pela comunicação dos Surdos, tornando-a seu objeto de pesquisa.

³² Como há uma difusão muito grande da sigla americana, ASL, resolvi não conformá-la à lógica da tradução em português, LSA.

Em artigo, publicado em 1961, Tervoort analisa os morfemas livres utilizados pelos Surdos – os quais poderiam ser palavras faladas, soletradas ou lidas; gestos naturais ou sinais; bem como combinação de tudo isso. Seu objetivo era compreender, a partir da linguística, o desenvolvimento simbólico em crianças surdas “privadas de comunicação”.

Tervoort (1961) investigou meninos surdos de 11 e 12 anos que, em conversas particulares com seus pares, utilizavam recursos diversos: não apenas oralizavam e soletravam como utilizavam gestos naturais, sinais formais ou a combinação de tudo isso – o que o autor denominou de **Simbolismo Esotérico**. No entanto, durante as filmagens dessas conversas, o padre holandês notou que alguns alunos sinalizavam e tinham melhor desempenho linguístico-cognitivo que outros.

Tendo detectado diferença no modo como as crianças empreendiam os gestos e mesmo na evolução do gesto em um mesmo indivíduo, o pesquisador passou a distinguir entre **gesto natural** (*natural gesture or natural sign*) e **sinal formal** (*formal sign*). Para ele, o gesto natural seria uma imitação do objeto, embora houvesse algumas restrições devido às possibilidades de movimentos corporais e porque o gesto estaria carregado de subjetividade. Mesmo assim, a imitação, de acordo com Tervoort, precisava ser fiel à imagem do objeto, caso contrário, poderia não ser reconhecida pelo interlocutor. Já os sinais formais eram sempre identificados, sem haver qualquer mal-entendido, pois se tratava de signos convencionados no grupo.

Em seu estudo, o linguista holandês conseguiu demonstrar que o gesto natural podia passar de um nível sublinguístico a um de simbolização linguística. Segundo ele, o gesto natural só aparecia quando o sujeito não conhecia uma palavra ou sinal formal para nomear o que desejava. Por isso, o sinalizante esforçava-se para produzir uma unidade que estivesse entre o referente e um significante passível de reconhecimento. Assim, tendo o interlocutor reconhecido o gesto natural, passava a associá-lo a dado referente e, com a continuidade do uso, a identificação do sinal, já formal, tornava-se instantânea.

A exemplo disso, Tervoort (1961, p. 448) conta a seguinte história para ilustrar: quando uma nova professora entra na sala para conhecer a turma, um traço seu, particularmente bonito, que chama a atenção são as covinhas nas bochechas. Apercebendo-se disso, um dos garotos coloca o dedo na própria bochecha e aponta para a moça, depois olha para a turma, olhando os colegas para ter certeza de que todos notaram aquele traço diferente. Cinco minutos depois a

professora volta à sala e outra criança olha para o colega vizinho, reproduz o sinal feito pelo primeiro (“cavinhas”) e, em seguida, acaricia a própria bochecha, para denotar “doce” ou “Essas cavinhas são doces”. No entanto, provavelmente significava: A professora Jones é doce, gosto dela”. Do mesmo modo, crianças ouvintes poderiam dizer: “Cavinhas é legal”. E não haveria dúvidas, quando outro colega, depois no dormitório dissesse: “Cavinhas tem anel, bracelete e colar, você viu?”.

A partir desse exemplo, então, é possível perceber no desenvolvimento do gesto natural uma ordem que Tervoort acredita ser genética: primeiro a imitação e, depois, o reconhecimento, que, por estarem associados ao objeto, constroem a compreensão.

Assim, pode-se dizer que o estudo de Bernard Tervoort consegue dar conta de uma série questões referentes à construção gestual dos Surdos e sua evolução até o nível linguístico. Ele reflete, com propriedade, sobre o papel da iconicidade, embora a trate como “imitação”. Trata, inclusive, das etapas de desenvolvimento do sinal – desde o processo de iconização da experiência, passando pelas estruturas de grande iconicidade até chegar aos sinais padrão, como vão revelar os estudos de Cuxac, a partir de 1993.

Com efeito, antes de Stokoe, o estudo do pesquisador holandês já apontava para a legitimidade da língua de sinais, apesar de tratá-la como Simbolismo Esotérico no comportamento comunicativo de crianças surdas.

2.1.2.3 As contribuições William Stokoe

William Stokoe, como l'Épée, começou observando. Este, as gêmeas surdas de nascença e aquele, o modo como os estudantes da Universidade de Gallaudet sinalizavam. O objetivo do abade era aprender aquele meio de comunicação, no intuito de educá-las. Quanto a Stokoe, a princípio não havia um objetivo determinado. Recém-chegado a essa universidade, iniciou suas aulas de LS, porém rapidamente notou que os sinais que estava aprendendo eram bem diferentes daqueles utilizados pelos estudantes, pelo menos, no tocante ao desempenho (MAHER, 1996). Esse foi seu primeiro olhar.

Depois, percebeu que não atingiria seus objetivos de professor de língua e literatura inglesa a menos que aprendesse a língua de seus alunos. Observando, então, dois professores surdos, descobriu a diferença entre comunicar e ensinar em dada língua. No primeiro caso, o professor explicava a seu aluno, através de sinais e soletração, o significado de uma palavra que era totalmente desconhecida para o estudante. Este, tendo traduzido automática e literalmente a palavra – *backlog* – para ASL (“*have behind*”), mostrou que não conseguiu depreender seu sentido, a partir do que lhe foi ensinado. (MAHER, 1996)

No segundo caso, Stokoe assistiu a uma aula de literatura em que o professor discutia um romance em Língua de Sinais. Sentiu-se tocado pela maneira como o magister usava as mãos para apresentar os personagens e mostrar como interagiam. Não teve dúvida de que esse era o caminho que devia seguir se quisesse ter sucesso nas suas aulas de literatura inglesa. O fato é que, sem se dar conta, Stokoe estava fazendo o que fez Thomas Gallaudet, quando agiu do mesmo modo que l’Épée: primeiro aprendeu a língua de seus alunos.

A inquietação de Stokoe em relação ao sistema usado pelos estudantes não cessou. Conversou com colegas, procurou linguistas, leu *Outline of English Structure* de Trager e Smith e chegou à seguinte conclusão:

[...] (a) as pessoas surdas, na companhia uma das outras, na maioria das vezes, partilham uma cultura; (b) tal cultura difere da do povo americano em geral (ou qualquer de suas variantes) devido a uma diferença radical na base fisiológica; e (c), portanto, o sistema de gestos não vocais, usados pelos surdos é, sem dúvida, uma língua.³³ (MAHER, 1996, p. 60)

Stokoe, contudo, não parou por aí. Continuou estudando e pesquisando. Acessou os escritos de l’Épée, de Bébien e de outros educadores do século XVIII. Começou, então, a perceber como a Gallaudet havia se distanciado das suas raízes. Na verdade, ninguém acreditava que a língua de sinais fosse um meio adequado à educação de Surdos, muito menos que fosse uma língua legítima. Entretanto, “Bill Stokoe estava se tornando mais e mais

³³ Tradução nossa a partir do trecho seguinte: “... (a) deaf people in each other's company most of the time share a culture; (b) such a culture differs from standard American culture (or any of its variants) because of a radical difference in physiological foundations; and (c) therefore, the system of gestural, not vocal, symbols used by deaf people is by definition a language”.

convencido ‘da verdade’”.³⁴ (MAHER, 1996, p. 66), o que o motivou a começar a estudar a formação dos sinais e a fazer analogia entre a LS e a língua oral. Assim, descobriu que do mesmo modo que traços fonoarticulatórios se combinam para formar consoantes e vogais, parâmetros gestuais se juntam para formar sinais. Os parâmetros identificados foram três: configuração, locação e movimento da mão³⁵. Ademais, através da sua análise, Stokoe estabeleceu um modelo para descrição da língua de sinais, identificou sinais que se distinguem a partir de um único parâmetro (pares mínimos), verificou quais combinações eram permitidas e que restrições fonológicas existiam.

Todo esse trabalho de Stokoe é fruto de uma observação primeira, fruto de um olhar intuitivo e livre, que lhe permitiu ver, no modo de comunicação dos estudantes da Gallaudet, uma língua e não uma linguagem qualquer. Sua pesquisa colocou novamente em pauta uma discussão antiga, proposta inicialmente pelos ex-alunos do Instituto de Surdos-mudos de Paris. Também, forneceu ferramentas, modelos de descrição e análise para a língua de sinais, o que favoreceu novas investigações.

Não obstante, ainda hoje, quando se encontra Surdos que não frequentam ou frequentaram o sistema educacional regular, que não tiveram acesso à LS oficial de seu país e que vivem imersos em um ambiente totalmente ouvinte, por serem filhos de pessoas falantes de língua oral, há que se fazer uma retrospectiva e se perguntar em que medida o modo de comunicação desses Surdos, remete-nos às gêmeas do abade l'Épée; como os reagrupamentos de Surdos – na França, nos Estados Unidos, no Brasil, alhures e, mais recentemente na Nicarágua – contribuíram para o surgimento de uma LS comum. Baseando-se nesse raciocínio, Cuxac (2000) afirma que a reunião de crianças e adolescentes surdos em instituições de ensino, tende a unificar linguística e culturalmente microcosmos surdos, dado que, por meio da iconização da experiência perceptivo-prática, a língua de sinais passa por uma organização estrutural, adaptando-se às novas necessidades. Com efeito, é sobre esse tema que muitos pesquisadores têm se debruçado, procurando registrar, descrever e explicar o que realmente está acontecendo.

³⁴ Tradução nossa a partir do seguinte trecho: “Bill Stokoe was becoming more and more convinced of “the truth”.”

³⁵ Cuxac (2004) e Oviedo (2009) discutem semelhanças e diferenças entre a *Mimographie* de Bébien (1817, 1825) e o trabalho de Stokoe (1960).

2.2 LINGUAGEM

Linguagem é um termo abrangente, pode ser usado para referir-se aos diferentes modos de interação dos organismos, bióticos e abióticos, ou deles com o ambiente. Vista desse modo, linguagem no singular, não traduz todas as possibilidades inerentes a sua aplicação. Vivemos imersos em linguagens, tudo comunica, porque tudo é signo e todo signo é linguagem. (PONZIO, 2007)

Os signos, sem dúvida, são variados: alguns são linguísticos e outros, apenas semióticos³⁶. Os primeiros articulam-se entre si de tal forma que tornam a linguagem criativamente produtiva, verbal no tocante à construção de unidades significativas. Em outras palavras, pode-se dizer que um número reduzido de elementos, ao ser combinado, forma unidades maiores, passíveis de serem utilizadas no processo comunicativo. Com efeito, é essa capacidade de articulação que torna a linguagem verbal e seu campo, específico. Vale lembrar que o adjetivo verbal relativo à linguagem não se restringe, aqui, apenas ao que é verbalizado, oral, mas ao que é articuladamente sistematizado (SAUSSURE, 1916; MARTELOTTA, 2013). A linguagem verbal, então, por seu caráter estritamente humano, pode ser expressa nas modalidades falada, escrita e sinalizada.

Já os signos especificamente semióticos, mesmo quando não há intenção comunicativa, pode-se deles extrair algum significado. Em outras palavras, normalmente necessitam de tradução. Assim, por não serem articulados e autoexplicativos, são considerados linguagem não verbal – quando uma coisa significa algo para alguém, ainda que não haja intenção comunicativa.

Do ponto de vista da comunicação, as expressões “linguagem verbal” e “linguagem não verbal” definem e delimitam bem as linguagens de modo geral. Isso porque a linguagem pode ser tomada como capacidade inata para expressar as mais diversas experiências por meio dos mais variados sistemas sgnicos (SOUSA, 2006; CORREA, 2007). No entanto, do ponto de vista da linguística, o termo linguagem é mais particular, pois se restringe ao que é verbal,

³⁶ Como o termo semiológico, utilizado por Saussure, restringe-se aos fatos humanos, a opção pelo termo semiótico visa dar conta de signos que vão além da antroposfera.

embora possa ter duas acepções. A primeira aponta para uma capacidade humana específica. De acordo com Saussure (*op. cit.*), dada ao homem pela natureza. No dizer de Chomsky (2008, p. 18), biológica, armazenada no cérebro, um órgão similar ao sistema visual, “uma parte da mente/cérebro que é dedicada ao conhecimento e ao uso da linguagem”. E, segundo Everett (2019), um objeto semiótico com origem na cultura. Sob esse ponto de vista, a linguagem, é uma faculdade que permite ao homem, a partir de seu ambiente, criar e/ou utilizar um sistema de signos capaz de tornar mais sofisticada sua interação com os demais integrantes de sua comunidade.

O outro sentido linguístico do termo linguagem corresponde ao produto da faculdade da linguagem, cujas características vão além de qualquer outro sistema que também seja assim denominado. Para Couto e Couto (2018), seria um conjunto formado por regras sistêmicas (gramática) e regras interacionais.

Nesse sentido é que Benveniste (1966, p. 60) chama a atenção de não poder afirmar que “os animais dispõem, embora de modo rudimentar, de uma forma de expressão que tem as características e funções da linguagem humana”.

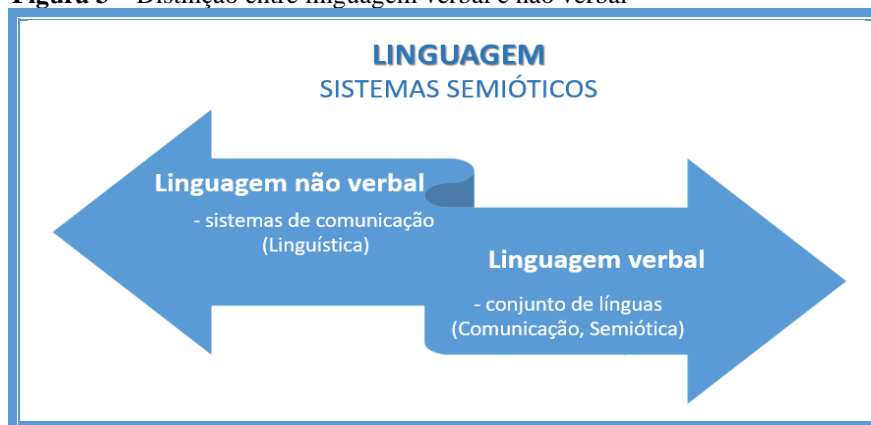
Assim, com base no trabalho do pesquisador Karl von Frisch sobre o processo de comunicação das abelhas, Benveniste caracteriza, através de comparação, a linguagem humana e observa que esses insetos, de acordo com a descrição do zoólogo, são capazes de produzir e compreender uma mensagem propriamente dita. Isso porque eles podem codificar informações sobre direção e distância, conservá-las na “memória” e comunicá-las através de comportamentos somáticos. No entanto, embora alguns aspectos desse sistema de comunicação sejam similares aos da linguagem humana, as diferenças esclarecem os limites entre um e outro.

Diferente da linguagem humana, as abelhas não estabelecem diálogo, apenas enviam uma mensagem, referente a certo dado objetivo, e obtém como resposta uma conduta. Além disso, o conteúdo da mensagem é único: indica sempre direção e distância. Já os humanos comunicam variadas mensagens de origens diversas, frutos de sua experiência ou não, situados ou não em tempo e espaço determinados. Trata-se de um processo comunicativo que se dá, em geral, bilateralmente, ou seja, há intercâmbio de mensagens por conta da inversão de papéis entre emissor e receptor. (BENVENISTE, 1966)

O trabalho de Benveniste torna nítida a distinção entre os sistemas de comunicação humano e animal. Dessa forma, quando se compara as características da linguagem humana com as de outros sistemas de comunicação, humanos ou não, percebe-se que, semelhantes ao processo de comunicação das abelhas, as diversas linguagens também comunicam sobre algo particular, nem sempre provocam respostas, apenas orientam comportamentos, sem falar que suas mensagens estão sempre presas a dado contexto.

Logo, diferenciar **linguagem** – capacidade para comunicar – de LINGUAGEM – capacidade de criar e/ou usar uma língua (ou, ainda, conjunto de línguas naturais estudadas pela ciência linguística) –, é antes compreender a relação entre elas, posto que esta última está contida na primeira. A Figura 3 mostra isso, a **linguagem**, em sentido lato, abrange todos os sistemas semióticos, comumente rotulados de **linguagem verbal**, no caso do conjunto de línguas naturais estudadas pela ciência Linguística, e **linguagem não verbal**, quando se trata de outros tipos de sistemas, os quais são objetos de estudo das mais variadas ciências, inclusive da Semiótica.

Figura 3 – Distinção entre linguagem verbal e não verbal



Fonte: elaborado pela autora

Como se pode ver, está tudo muito bem separado. No entanto, hoje não só se percebe a superficialidade de definições por demais abrangentes, *verbi gratiae*, “língua(gem) é um sistema de signos arbitrários que permite a comunicação entre os membros de dada

comunidade” (VALLI et al., 2005), como se observa a necessidade de se estudar as línguas naturais, considerando outros sistemas semióticos, como o gestual, o qual como objeto de pesquisa, especificamente, pode ser considerado instrumento de comunicação, pertencente ao sistema não verbal, para alguns, e língua, para outros, o que torna necessário um estudo mais holístico, que contemple trabalhos da área da Comunicação, da Semiótica, da Gestualidade e da Linguística.

2.2.1 A comunicação

Etimologicamente, comunicar significa “tornar algo comum” entre seres vivos. Pode ser uma informação, uma experiência, um sentimento ou até uma sensação. Daí resulta um conceito complexo, como afirmam os comunicólogos, porque, mesmo quando não é pretendida, a comunicação pode se estabelecer, graças ao homem – a quem é impossível não comunicar³⁷. Ele atribui significado a tudo e tudo interpreta, deixando o mundo cheio de sentido. Ocorre, por isso, o fato de a elasticidade e a flexibilidade serem atributos inerentes à comunicação. (SOUSA, 2006)

Nessa medida, é possível pensar a comunicação como processo e atividade social. Segundo Sousa (2006), quando se fala em processo, associa-o à transmissão proposital de mensagens codificadas. Já quando ela é considerada sob o prisma da atividade social, levam-se conta as pessoas imersas em dada cultura, criando e trocando significados, que respondam, no dia a dia, à realidade que experimentam. São, pois, situações diferentes, não há dúvidas. Na primeira, além de haver intenção, a mensagem tem de ser obrigatoriamente envolvida em um código e quem o faz é o emissor; na segunda, há apenas um receptor, para quem o mundo, por si só já é uma mensagem, posto que ele é, a cada hora e por cada indivíduo, interpretado de modo a adquirir significado.

³⁷ Embora esteja sendo abordada a comunicação humana, outros seres e/ou organismos, providos de sistema nervoso ou não, também tendem a desenvolver condutas comunicativas quando operam em sistemas sociais (MATURANA; VARELA, 1995). Ocorre, porém, numa dimensão qualitativamente distinta, ainda que consista em “transferência de informação de uma entidade para outra” com assinala Everett (2019, p. 25).

Entretanto, vale dizer que ambas as realidades são complementares, porque as mensagens trocadas adquirem efeitos cognitivos, quando lhes são atribuídos significados, os quais dependem da cultura e do contexto em geral. A comunicação é, de fato, um processo social (*op. cit.*).

Ainda sobre processo, Berlo (1985 *apud* SOUSA, *op. cit.*, p. 28) o define como o termo que “designa um fenómeno contínuo que apresenta contínuas mudanças no tempo”, sendo que esse conceito estaria relacionado à movimentação das coisas e a sua evolução durante a interação. Sob essa ótica, a comunicação pode ser considerada um processo,

[...] porque se desenvolve num contínuo espaço-temporal em que coexistem e interagem permanentemente múltiplas variáveis. Os elementos do processo de comunicação podem entender-se como variáveis precisamente porque *variam*, porque apresentam contínuas mudanças no tempo, enquanto interagem uns com os outros. Além disso, a comunicação não tem princípio e fim bem definidos porque a cadeia de causas e a cadeia de consequências de um acto comunicativo são parcialmente indetermináveis e, de algum modo, infinitas. (SOUSA, 2006, p. 28)

Esse contínuo espaço-temporal e os elementos envolvidos podem influenciar todo o processo de comunicação, pois, segundo Bordenave (1984 *apud* SOUSA, 2006), a recepção engloba percepção, interpretação e significação, sendo que a primeira está frequentemente sujeita à expectativa, ao envolvimento e à experiência anterior do indivíduo, o qual não consegue, muitas vezes, perceber o que está fora, à parte do seu universo. A percepção, ainda, como a memória, é seletiva e baseia-se em associações emotivas, o que a limita e, por vezes, desajusta, posto que o homem capta somente o que deseja perceber (*op. cit.*).

Por consequência, a interpretação pode ser dissonante do significado que o emissor pretendeu dar à frase. As discordâncias e os conflitos entre as pessoas podem, assim, resultar não de um sentimento hostil, mas sim das incongruências da percepção, decodificação e interpretação de uma mensagem. (SOUSA, 2006, p. 29-30)

Quanto aos níveis de comunicação, a interpessoal firma-se informal e cotidianamente entre indivíduos (dois ou mais). Quando direta, integra diversos elementos no contexto da comunicação, fazendo com que o não verbal seja tão relevante quanto o linguístico. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o fato de as pessoas adaptarem aos seus interlocutores –

de acordo com seu papel, classe social – e às várias situações comunicacionais, a linguagem, a postura, os gestos, a distância que as separa. “Em suma, com a comunicação o *self* apresenta-se”. (*Ibid.*, p. 39)

É preciso salientar, ainda, que a comunicação interpessoal direta, além de interativa, exige sempre uma resposta retroativa. Ambas as características são consideradas próximas, pois interatividade implica inter-ação entre comunicadores, o que só é possível quando a comunicação é direta e o *feedback* existe.

Sob esse prisma, é possível perceber não só a complexidade em que está envolvida a comunicação como também sua importância diante dos fatos da linguagem. No entanto, Barros (2005) chama a atenção para a questão de que nem sempre a relação comunicação e linguagem foi ponto pacífico entre os linguistas.

No início do século XX, a afirmação de Saussure de que a língua é fundamentalmente um instrumento de comunicação constituiu uma das rupturas principais da linguística saussuriana, em relação às concepções anteriores dos comparativistas e das gramáticas gerais do século XIX. (BARROS, 2005, p. 25-26)

Sob essa ótica, Ferdinand de Saussure (1976 [1916]) propõe a reconstituição do circuito da fala (processo comunicativo), no intuito de situar o lugar da língua nos fatos da linguagem. Para isso, estabelece a necessidade de dois sujeitos, A e B – denominados, na teoria da comunicação, de emissor e receptor. No entanto, segundo o mestre genebrino, esse circuito inicia-se bem antes da mensagem ser emitida; tem origem no cérebro, onde dado conceito (significado) evoca uma imagem acústica (significante) correspondente. Esse processo de codificação é, para Saussure, simultaneamente psíquico e fisiológico, já que a mente transmite ao aparelho fonador impulsos correlatos à imagem acústica. Esses impulsos, por seu turno, traduzem-se em ondas sonoras, que saindo da boca de A (canal), chegam até o ouvido de B. A partir daí, o processo segue uma ordem inversa: “do ouvido ao cérebro, transmissão fisiológica da imagem acústica; no cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondente” (p. 19). Saussure sublinha ainda o fato de os papéis de A e B serem reversíveis e o processo, circular, posto que os sujeitos podem assumir as funções tanto de emissor como de receptor.

É pertinente observar que, apesar de as questões referentes à comunicação terem sido contempladas no Curso de Linguística Geral (1916), será apenas a partir da década de 60 do século passado, que Roman Jakobson conseguirá trazer esse tema para os círculos de estudos linguísticos, como já foi mencionado acima. O pesquisador russo, ao repensar o ato comunicativo do ponto de vista da Linguística, acrescenta dois outros elementos:

- A) contexto – como algo externo ao conteúdo vinculado à comunicação, e
- B) contato – para o qual se atribuiu duas funções:
 - fazer circular a mensagem através de um canal físico, e
 - estabelecer elo psicológico entre emissor e destinatário, os quais “só percebem a mensagem porque dominam o mesmo código” (SOUSA, 2006, p. 89).

Ademais, Jakobson (1995) estabelece para cada elemento do processo comunicativo, uma função: expressiva (emissor), persuasiva (receptor), poética (mensagem), fática (canal), referencial (contexto/referente) e metalinguística (código). Organizadas hierarquicamente, tais funções permitem identificar, na mensagem, elementos linguísticos que particularizam o emissor, bem como suas atitudes em relação ao seu interlocutor e a todos os outros elementos da comunicação.

À vista disso, pode-se dizer que a Linguística, através de Saussure e Jakobson, avançou de forma consistente, pois, já no início do século XX, há uma descrição bastante clara do ato comunicativo, principalmente dos processos de codificação e decodificação, embora o intuito do pesquisador genebrino não tivesse sido classificar os elementos. Inclusive, a descrição feita por Saussure, além de considerar o *feedback* e a retroação³⁸, sugere que o canal de comunicação poderia não ser oral-auditivo, mas gestovisual. Nessas condições, “os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas” (SAUSSURRE, 1916, p. 17).

Sem falar que, ao descrever o processo comunicativo, Saussure ratifica o caráter social da linguagem, deixando claro que a função primordial desta é permitir a comunicação entre os membros de dada comunidade. Em outras palavras, “a essência da linguagem está no ato de

³⁸ A ideia de *feedback* trabalha com a ideia de que cada emissor, devido ao mecanismo de retroação, é também um receptor em potencial, visto que a habilidade de descodificar e interpretar mensagens recebidas, e de codificar mensagens que serão emitidas.

comunicação, em que um emissor envia uma mensagem lingüística a um receptor, que a entende” (COUTO, 1999, p. 47).

À vista disso, as funções da linguagem concebidas por Jakobson são subcategorias da função comunicativa. Ou seja, porque há comunicação, há também, por parte de quem participa do ato interativo-comunicativo, a pretensão de expressar a si próprio, persuadir outrem, falar poeticamente, explicar um termo. (Ibidem)

Outra questão a ser considerada é a noção de contexto (ou referente), proposta por Jakobson, como um dos elementos da comunicação, pois essa ideia amplia o sentido de processo comunicativo, ao relacionar tanto comunicação e realidade como associar esta última à língua. Assim, sob esse viés, o contexto seria toda a realidade física, mental e social que, ao ser percebida, auxilia na construção do sentido gerado na inter-ação. Disso, infere-se que o significado de cada signo depende da experiência prática; e a estrutura de cada locução, da situação em que é produzida. (MALINOWSKI, 1972 *apud* COUTO, 1999).

Inclusive, a noção de canal, enquanto liame psicológico (JAKOBSON, 1995), ratifica a necessidade do contexto na compreensão da linguagem, visto que, devido a suas limitações, esta “nunca pode ser inteiramente compreendida sem um conjunto, compartilhado e internalizado, de valores, estruturas sociais e relações de conhecimento” (EVERETT, 2019, p. 20). Nessa perspectiva, Daniel Everett (Ibidem.) explica:

Nesses componentes culturais e psicológicos compartilhados, a linguagem filtra aquilo que é comunicado, guiando as interpretações do ouvinte sobre aquilo que o outro disse. As pessoas usam o contexto e as culturas das línguas que elas ouvem para interpretá-las. Elas também usam gestos e entonação a fim de interpretar o significado pleno do que está sendo comunicado.

Nesses termos, a preocupação não deve ser apenas com o que é proferido e dá corpo às informações explícitas. É preciso voltar-se também para a elaboração e recepção (no sentido de compreensão) de conteúdos subdeterminados, de signos semioticamente plenos, mas semanticamente vazios, haja vista que “todo comportamento humano possui um valor comunicativo” (SANFELICE, 2015, p. 34).

Sob essa ótica, observar a relação dos elementos da comunicação pode ajudar na distinção do lingüístico e do puramente simbólico, tornando possível refletir sobre o modo como o

acontecimento é percebido, ou melhor, selecionado e adaptado ao sistema cognitivo do sujeito (SOUSA, 2006). Dessa forma, o conceito de Enquadramento, proposto por Gregory Bateson (2000) e desenvolvido por Erving Goffman (1974, 1981), permitirá uma visão mais apurada do processo comunicativo.

2.2.1.1 O comportamento comunicativo

Bateson (2000 [1954]) estudou a comunicação verbal, a fim de trabalhar a base epistemológica para uma teoria psiquiátrica³⁹. Em seus estudos, o autor observou que, dentre os conjuntos de níveis a que chamou de denotativo, metalinguístico e metacomunicativo, este último situa a relação entre falantes. Assim, observando os interlocutores, no desenvolvimento de seu processo comunicativo, o antropólogo conseguiu identificar o momento em que o sujeito “se torna capaz de reconhecer que os sinais emitidos pelo indivíduo e por ele mesmo são apenas sinais em que se pode confiar, desconfiar, falsear, negar, ampliar, corrigir e assim por diante” (*op. cit.*, p. 36). Logo, com base nessa constatação, Gregory Bateson definiu Enquadramento como:

[...] um conceito psicológico que oferece instruções para que o interlocutor perceba que mensagens estão incluídas e/ou excluídas em determinada situação. [...] Isso significa que todo *enquadre* permite indicar o tipo e a natureza da interação entre os interlocutores em determinada situação. Ao mesmo tempo, toda mensagem que faça referência à natureza da relação entre os sujeitos delimita um *enquadre* que permite compreender a situação ali delineada, assim como as regras implícitas que orientam as ações dos sujeitos. (MENDONÇA; SIMÕES, 2012, p. 189)

A essa definição, Erving Goffman (1974) acrescentou as observações de William James (1952 [1890]) quanto ao fator seletivo de nossa atenção, ao envolvimento pessoal e à aceitação por aquilo que é conhecido, quando se tenta diferenciar os vários mundos distintos que nosso foco e interesse podem tornar reais. Inclusive, considerou as discussões de Schütz (2019 [1945]) sobre as múltiplas realidades, dentre outros autores.

³⁹ Esse trabalho foi apresentado em 1954, em um encontro da Associação Americana de Psiquiatria.

Como se vê, com base nos estudos supracitados, Goffman (*op. cit.*) ampliou a noção de Enquadramento – *Frame* (quadro) –, de modo a explicar as pequenas interações que ocorrem no dia a dia e acabam por organizar as experiências do sujeito no mundo. Em outras palavras, enquadramento seria uma noção capaz de descrever e explicar como o indivíduo elabora sua realidade, enquanto questiona a si próprio sobre o que está acontecendo no momento da interação. Nesse contexto, a resposta surge como uma moldura alicerçada na subjetividade das pessoas e nos significados empregados para auxiliá-las na decifração do mundo. Com efeito, estes seriam os elementos construtores daquilo que é considerado real para cada pessoa.

Em seu trabalho, Goffman (*op. cit.*) distancia-se das realidades produzidas pelos sistemas sociais e passa a aproximar-se do aspecto microscópico das interações interpessoais do cotidiano. Isso porque o **Enquadramento** é configurado a partir de uma estrutura cognitiva, a qual é utilizada, subjetivamente, pelo indivíduo, para dar sentido a objetos e a acontecimentos, reais ou não. Essa estrutura funciona como se fosse um ponto de vista, que delimita as atividades, enquadrando-as nas dimensões de tempo e espaço, no intuito de extrair-lhes algum sentido plausível e incorporá-las à experiência. Conforme o sociólogo, não se trata de uma visão geral que ocupa a mente humana, mas um esquema interpretativo único e pessoal que cada pessoa aplica sobre uma determinada faixa de atividade, ordenando as peças detectadas pela percepção e transformando-as em conjuntos significativos diante da consciência individual.

De acordo com Mendonça e Simões (2012), o indivíduo envolvido nesta ou naquela situação necessita saber que quadro a emoldura, a fim de poder se posicionar adequadamente na circunstância em questão. No entanto, as situações são variadas e misturam-se. Muitas coisas vão acontecendo em simultâneo, o que permite um emolduramento sobrepor-se a outro. Apesar disso, na Teoria de Goffman (*op. cit.*), é possível isolar os quadros para compreender como a experiência está organizada.

Dessa forma, para melhor caracterizar o conceito de enquadramento, Goffman (1974, 1981) lança mão de algumas ferramentas, tais como: esquema primário (*primary framework*), laminação (*key*)/fabricação (*keying*) e alinhamento (*footing*). **Esquema primário** equivale ao emolduramento de uma atividade, da qual é possível extrair sentido sem ter que recorrer a outro enquadramento prévio. Segundo Goffman (1974), os esquemas primários estão presentes a todo momento, no dia a dia: eles surgem a cada vez que a mente ativa significados referentes a

objetos, acontecimentos e os enquadra em dada faixa de atividades, sem precisar resgatar esquemas anteriores.

Os esquemas primários podem ser transformados ou modificados a partir de novas laminações que tendem a seguir duas lógicas: **tonalização** e **maquinação**. A primeira opera por meio da adição de uma nova camada de significados sobre uma faixa de atividade preconcebida. É como se o acontecimento fosse reposicionado, visto de um ângulo perceptivo diferente. De fato, o núcleo do quadro continua o mesmo, mas a borda põe esse núcleo num outro contexto.

Já a segunda – a maquinação – é extremamente subjetiva, pois o que determina o sentido de dada faixa de atividade é o enquadramento produzido por um participante. Sendo que este, por seu turno, tem o intuito de provocar uma falsa convicção sobre o que está realmente acontecendo. Em outras palavras, ele planeja produzir engano, trapacear ou atribuir a alguém o papel de “enredado”, enganado, vítima de uma armação. Com efeito, a função do manipulador é adulterar o enquadramento de algum sujeito, velando a realidade de sorte que possa controlar a situação.

No entanto, a dinâmica de enquadramento é subjetiva, i.e., posta mediante a perspectiva de quem acredita está sendo observado e agindo sobre o real. Ademais, para além do emolduramento, a realidade é determinada por uma série incontável de eventos periféricos, posto que toda atividade enquadrada se encontra inevitavelmente ancorada no mundo circundante.

Quanto aos termos “laminação” e “fabricação”, estes dizem respeito à sobreposição de quadros. **Laminação** seria um conjunto de convenções, por meio das quais uma faixa de atividade é transformada e vista pelo participante como algo diferente do sentido original. Já a fabricação designa o processo de mudança, isto é, consiste na atualização do significado dado à atividade a partir do esquema primário.

Cada fabricação – transformação ou atualização de sentido de uma ação comunicativa – implica alteração no posicionamento dos indivíduos que estão interagindo. Tal mudança de postura, é denominada de alinhamento por Goffman (1981). Trata-se de um alinhamento do “eu”, pois à proporção que o comportamento do indivíduo muda, seu interlocutor ou a situação também se altera. Pode ser uma mudança de registro por parte do falante, uma alteração no tom

ou no ritmo da produção dos enunciados, a inclusão ou exclusão de alguém durante a conversa, a referência a alguém que esteja ausente. Enfim, tudo isso resulta tanto no emolduramento da faixa de atividade como na mudança de postura dos interlocutores.

A teoria de Goffman (1974, 1981) possibilita analisar o processo comunicativo de modo bastante abrangente, pois considera não somente as mensagens verbais como também as não verbais. Considera o que está implícito em todo contexto comunicativo, permitindo entrever a construção da realidade pelo sujeito e o alinhamento do seu “eu” diante dela.

É verdade que a comunicação possui uma natureza complexa e os teóricos sempre se esforçaram por compreendê-la de modo holístico, estabelecendo seus elementos, situando-a em seu contexto, observando suas dimensões linear e circular, e até tentando intuir como o sujeito pensa e constrói suas mensagens. Sob esse prisma, então, a teoria de Goffman consegue dar conta de uma série de fatos que recobrem o processo comunicativo, nos permitindo situar a interação entre Surdo e família ouvinte, numa perspectiva muito mais abrangente, muito embora não seja coerente prescindir da análise do código, por exemplo; principalmente quando, em um único processo comunicativo, os canais nos proporcionam diferentes experiências.

2.2.1.2 Comunicação e semiose

Comunicar implica elaborar, transmitir e receber mensagens que, de alguma forma, atinjam o destinatário. No entanto, para que esse objetivo seja alcançado, é necessário haver um código cujos signos vão sendo absorvidos, no momento da interação. Nessa medida, ao nomear qualquer objeto ou situação, o sujeito apercebe-se desta ou daquela realidade, apreende o que está a sua volta e, torna-se capaz de gerar, na mente do outro, combinações de ideias novas e precisas, consoante os eventos que experiencia ou cria (PINKER, 2004; FIORIN, 2005).

Por isso, sendo a língua um princípio de classificação (SAUSSURE, 1916), o valor das palavras não está apenas na nomeação, está também na possibilidade de categorização do mundo das mais diversas formas. As coisas não precisam estar presentes no momento da comunicação, nem mesmo existir, pois, o signo torna perceptível o que, antes, parecia invisível

ou inexistente. Sob esse prisma, nomear é distinguir formas, permitindo que objetos e eventos passem a existir no momento da comunicação e possam ser retomados posteriormente (FIORIN, 2005).

2.2.1.2.1 O signo linguístico de Saussure

Com efeito, o signo não corresponde ao real, não evoca o fato, apenas o representa mentalmente. Por isso, Saussure (*op. cit.*) concebe-o como uma entidade psíquica de duas faces (p. 80): o significado diz respeito à noção, à ideia que alguém tem sobre um ser ou evento; e o significante é a forma acústica ou gestual que o signo adquire, a fim de estabelecer-se no mundo, isto é, de materializar-se. Ambos os termos, significado e significante, são impressões mentais. Este não é nem o som físico, nem o gesto concreto, mas a imagem sinestésica apreendida pela mente, no momento da enunciação oral ou sinalizada. E aquele não é senão uma fotografia mental obtida a partir do real. Em ambos os casos, o cérebro capta imagens, formas passíveis de serem produzidas internamente, quer sejam sensoriais, como quando se pensa em uma palavra ou sinal, por exemplo, quer sejam mnêmicas⁴⁰, como quando uma coisa, pessoa ou evento é lembrado.

Logo, como não há papel sem verso e anverso ou moeda sem cara e coroa, também não há signo sem significado e significante. Trata-se de uma combinação em que seus elementos estão tão ligados que, de certo modo, “um reclama o outro” (SAUSSURE, 1916, p. 80), ou seja, a imagem da forma enunciada evoca sempre a ideia de algo e, se não há ideia, imagem mental, também não há aquela impressão imagética da forma acústica ou gestual (FIORIN, 2005).

Vale lembrar, entretanto, que tanto a imagem acústica/gestual como a imagem mental são representações que não correspondem exatamente ao real. Ambas são impressões guardadas na mente do falante de modo potencial. Isso significa que, ao ver um sinal ou ouvir uma palavra, o visto ou ouvido não corresponde nem à realidade, nem ao que estava armazenado no cérebro do emissor e tão pouco ao que se encontra na mente do receptor. Como significado, por exemplo, é possível refletir sobre o fato de o significante, /gato/, não evocar o gatinho fofo

⁴⁰ Termo cunhado da psiquiatria.

presente no pensamento de A ou o gato pardo inesquecível para B ou, ainda, o felino pelado que causa nojo em C. O que a imagem acústica, no caso, evoca é uma ideia geral dessa criatura, abstraindo características particulares e instaurando os traços: [+animal], [+felino], [+doméstico]. (FIORIN, 2005)

O mesmo aplica-se ao signo gestual. Se alguém sinaliza *ÁRVORE*, independentemente de como esse sinal se manifesta foneticamente⁴¹, seu significado não traduz a árvore frondosa de que se lembra A, nem aquela cuja imagem enlouquece B, devido à grande quantidade de folhas que caem na calçada e este precisa varrer. Tão pouco é a árvore de tronco imenso que B viu em um documentário.

O signo, como a língua, existe de modo potencial e está registrado passivamente na mente de cada falante/sinalizador, o qual não tem nenhum poder de transformá-lo, “já que o signo linguístico escapa à nossa vontade [...] e a língua aparece sempre como uma herança da época precedente” (SAUSSURE, 1976 [1916], p. 85). Pode-se, então, dizer que o significado do signo, segundo o mestre genebrino, é estático e imutável, portanto, o mesmo para todos os falantes. Apenas o fator tempo e a massa de falantes, através do uso linguístico efetivo, podem modificar o signo, parte dele ou a própria língua.

O conceito de signo do mestre genebrino, segundo Fernandes e Correia (2011, p. 8) “está longe de descrever a dinâmica do processo de significação, que depende das inferências sociais, psicológicas e culturais que emergem das experiências de mundo dos indivíduos”. Sendo que, além disso, torna-se inviável tratar, a partir desse conceito saussuriano, questões referentes às teorias cognitivas e aos estudos que tratam da aquisição da linguagem (FERNANDES; CORREIA, 2011). Nesta perspectiva, vale a pena considerar as concepções de signo de Peirce (1999) e de Vygotsky (2003 [1998], 2000), já que ambos compreendem tal conceito de modo mais dinâmico.

⁴¹ Foneticamente não é relevante se o sinal é produzido mais rapidamente ou de forma mais lenta; se os dedos das mãos se configuram mais fechados e tensos ou mais abertos e relaxados; e, ainda, se os braços formam um ângulo de 70° ou 85°.

2.2.1.2.2 A teoria dos signos de Peirce

Se, por um lado, Saussure define signo de um modo puramente estrutural, como sendo a combinação de um significado e um significante, Peirce (1993, 1999), por outro, estende sua definição a tal ponto que signo não precisa ser necessariamente uma palavra, tampouco “algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa algo para alguém” (p. 94), como consta em seus primeiros trabalhos. Segundo esse autor, signo pode ser uma reação física, uma comoção psíquica, uma ação, um pensamento, enfim, qualquer coisa que atinja o espírito, tudo o que possa produzir certo efeito em uma mente, i.e., algum outro signo (PEIRCE, 1993; SANTAELLA, 2005a).

O fato é que Peirce (1993, 1999) deu-se conta de que todo pensamento se concretiza por meio de signos, ou melhor, se realiza na **continuidade dos signos**, pois não existe pensamento sem signo. Qualquer coisa que se apresente à mente deve ser vista como pensamento: frases verbais, imagens, diagramas, reações, sentimentos, pois compreender como funciona o pensamento implica saber como o signo se constitui e classifica (SANTAELLA, 2005a), posto que a semiose, segundo Santaella (2004, p. 90), “é uma trama de ordenação lógica dos processos de continuidade”, cujo campo privilegiado é o pensamento. Signos são, pois, formas de organizar mentalmente a realidade.

Aliás, qualquer fenômeno percebido pela mente, por ser signo, pode ser classificado através de três categorias estabelecidas por Peirce (1993, 1999), as quais correspondem a três elementos formais – pontos de vista, a partir dos quais toda e qualquer experiência pode ser estudada (SANTAELLA, 2005a). São eles: qualidade, relação e representação, renomeados por Peirce como **primeiridade**, **secundidade** e **terceiridade**, a fim de que apenas os conceitos atribuídos, por ele, pudessem ser considerados.

Nessa lógica, o primeiro modo de percepção/apreensão da realidade, **primeiridade**, estaria ligado ao sentimento: algo não-analisável, embora passível de deixar impressões no indivíduo. Esse sentimento é para Peirce um *quase-signo*, uma qualidade de consciência na sua imediaticidade, de onde provém o tom, o sabor e a cor de nosso pensamento. É uma forma vaga e imprecisa de predicar as coisas, porque, na primeiridade, não há confronto ou reação, não há

tempo, nem espaço, muito menos cognição. A qualidade de sentimento surge como diversidade, algo difícil de apreender, de precisar.

No entanto, a existência desse sentimento, dessa qualidade pressupõe a corporificação do real. Quer dizer que a coisa propriamente dita, já captada pela consciência, num segundo momento, quando se materializa, deixa de ser apenas uma impressão e passa a ocupar, de modo concreto, a mente do indivíduo. Trata-se da **secundidade**, dimensão segundo a qual “existir” tem um significado particular: “Existir é sentir a ação de fatos externos resistindo à nossa vontade. Existir é estar numa relação, tomar um lugar na infinita miríade das determinações do universo, resistir e reagir, ocupar um tempo e um espaço particulares, confrontar-se com outros corpos” (SANTAELLA, 2005a, p. 47).

A **terceiridade**, porém, é quando os pensamentos são organizados por meio de signos que nos ajudam a construir e interpretar o mundo, regulando-o e organizando-o. É possível, pois, não só diferenciar o que vemos, como também nomear aquela vaga impressão que temos quando nos deparamos com algo. É o campo da representação que no caso não é apenas “estar no lugar de”, mas “estar em relação com um outro, que para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse outro” (PEIRCE, 1999, p. 61)

Considerando essa perspectiva, Peirce baseia os três elementos constitutivos do signo nas categorias fenomenológicas: o fundamento do signo, na primeiridade; o objeto, na secundidade; e o interpretante, na terceiridade. O fundamento, posicionado na primeira categoria, é uma propriedade que permite ao signo funcionar como tal. A noção de qualidade diz respeito à potencialidade sígnica, i.e., embora o fundamento não seja um signo propriamente dito, a partir da primeiridade (qualidade), ele pode ser considerado um signo potencial, uma possibilidade sígnica (SANTAELLA, 2005b).

Já o objeto não é a coisa, mas sua corporificação. Logo, não precisa ser compreendido como a coisa ou o evento propriamente dito, até porque o objeto, enquanto representação, não consegue encerrar todos os aspectos da coisa, mas apenas parte. Ademais, é preciso lembrar que, na secundidade, os fenômenos sonhados, hipoteticamente criados, se materializam. Nessa medida, todo signo é, simultaneamente, signo e coisa, porque, diferente do que se pode imaginar, ele não é nem se encontra em um vazio. Ao contrário, está enraizado no real, comunicando-se com outros signos.

Quando escutamos ou vemos a sinalização do enunciado “gato”, captamos, num primeiro momento, o gato, seu pelo, sua fisionomia, a posição do seu corpo, embora não deixemos de, num segundo momento, ter uma visão mais completa não apenas do felino, mas de tudo o que há em seu entorno e que nos é familiar em relação a esse felino (SANTAELLA, 2005; COELHO NETTO, 2010).

O objeto do signo, em Peirce, divide-se em duas partes: interno ou imediato e externo ou dinâmico. Este diz respeito ao contexto em que está inserido o signo; aquele, ao recorte do contexto feito pelo intérprete, i.e., ao modo como está representado no próprio signo. Dessa forma, o objeto imediato consiste no que se sugere que seja o objeto, enquanto o objeto dinâmico seria uma representação do que se pode conceber como *real*, por isso, sua dimensão ultrapassa o signo, ainda que seja menor o que real.

O terceiro elemento do signo é o interpretante, um outro signo criado a partir da interpretação do objeto, ou ainda, “uma imagem mental criada na relação triádica de signo” (COELHO NETTO, 2010, p. 70). Todavia, de acordo com Santaella (2004), não se trata do produto de um processo subjetivo, pois

O signo não é um ente vazio e passivo dependente de um ego individual que, por um ato interpretativo, venha introjetar no signo o que lhe falta, isto é, o interpretante. [...] o interpretante é uma propriedade objetiva que o signo possui em si mesmo, haja um ato interpretativo que o atualize ou não; é uma criatura do signo que não depende estritamente do como uma mente subjetiva, singular possa vir a compreendê-lo (p.63).

A esse respeito, entretanto, a autora sublinha que não se quer dizer que não existam atos interpretativos particulares e individuais, já que cada pensamento nosso certifica essa questão. Só que interpretar um signo é, em primeiro lugar, um modo de contemplar, de observar o interpretante produzido pelo signo. Nessa medida, é preciso ter claro que intérprete e interpretação são noções distintas do interpretante, pois o conceito deste é muito mais abrangente que o de um intérprete psicológico e, longe de ser um ato interpretativo, torna-se um outro signo, o qual, tendo obtido um fecho de representação de um signo anterior, gera outro signo que, mais uma vez, funcionará como seu interpretante e, assim, infinitamente. Um interpretante pode ser compreendido, *grosso modo*, como o significado do signo, ao mesmo

tempo em que se torna um outro signo, já que o processo de significação envolve sempre crescimento e continuidade.

O interpretante, como o objeto, também se divide, ou melhor, passa por três estágios, baseados nas três categorias, até chegar à condição final de outro signo. O primeiro estágio seria o do interpretante inicial, o qual diz respeito, de acordo com Santaella (2004, 2005), ao fato de o signo ser capaz de produzir algum efeito pertinente, possível e imediato numa mente interpretadora. Trata-se de informações, ou talvez impressões, que o signo coletou de signos anteriores e que poderá transmitir aos signos que o sucederão. No segundo estágio, o do interpretante dinâmico, o efeito causado na mente já não é apenas possibilidade, mas um ato de interpretação real, concreto e singular, i.e., a realização do que se poderia chamar de significado psicológico do signo, o que funciona num processo comunicativo. E, por fim, no terceiro estágio, está o interpretante final, para onde os interpretantes dinâmicos seguem, aproximam-se, mas não alcançam. Trata-se de uma regra para o entendimento do signo, um entendimento inatingível, posto que a geração de signos segue *ad infinitum*.

Ainda nessa ótica, de acordo com Drigo (2007), dizer que todo pensamento se realiza na continuidade dos signos é compreender que o modo como o interpretante se desloca de um estágio inicial a um final implica um processo auto-organizativo. Em outras palavras, quando um signo afeta uma mente, surgem novos caminhos, ou novos interpretantes, que, por mais diversos que sejam, já que carregam apenas um fecho de representação do interpretante anterior, seguem em direção a um interpretante final. Em suma, “a mente não é uma trama sígnica que está predeterminada, mas algo que está em transformação. O crescer dos signos envolve mudanças de relações, alteração na forma das coisas... é o devir” (p. 91).

Drigo (2007) esclarece, ainda, que a noção de continuidade, infinitude e as conexões existentes entre os diferentes interpretantes e entre eles e o objeto podem ser explicadas a partir da generalização/abstração – operação mental que encontra sempre um meio comum de se reportar a diferentes objetos. Assim, quanto mais o interpretante final está no nível da generalização, mais inteligível se torna a realidade para a mente humana. Afinal, como já foi dito, *ipsis litteris*, os signos são formas de organizar mentalmente a realidade.

2.2.1.2.3 A progressão de signos de Everett (2019)

Com uma visão arqueológica da linguagem, Daniel Everett (2019), concebe a língua como um fenômeno dinâmico e histórico, pois, na sua visão, “a linguagem humana começa de forma modesta, com um sistema de comunicação entre os primeiros hominídeos não muito diferente dos sistemas de comunicação de muitos outros animais, mas mais eficiente” (p. 24). O pesquisador, então, explica que a linguagem humana provém de um fenômeno que vai além da transferência de informação de uma entidade a outra (i.e. da comunicação animal), pois ela constrói comunidades, culturas e sociedades, dado que permite ao homem planejar e compartilhar conhecimento. Ademais,

Somente as línguas humanas têm símbolos e somente elas são significativamente composicionais, subdividindo enunciados em partes significativas menores, como as histórias em parágrafos, os parágrafos em sentenças, as sentenças em sintagmas, os sintagmas em palavras. Cada pequena unidade contribui para o significado de uma unidade maior da qual ela faz parte. (Ibidem)

No entanto, é preciso salientar que a linguagem humana e os sistemas de comunicação das outras espécies foram se diferenciando gradualmente, consoante a evolução cognitiva e cultural, o que é ainda menor. Dessa maneira, Everett considera a língua dos *Homo sapiens* uma continuação da comunicação animal, porém marcada por uma trajetória específica, a progressão dos signos.

A despeito disso, esse linguista esclarece que, embora não esteja diretamente ligada à evolução da linguagem, a Teoria Semiótica de Peirce é a abordagem que melhor explica os estágios da linguagem, visto que permite um paralelo entre o desenvolvimento das formas sígnicas (da mais simples à mais complexa) e a evolução das habilidades linguísticas do homem.

Segundo essa teoria, então, a linguagem surgiu gradualmente: índices, ícones e símbolos. Os índices, signos mais primitivos, têm uma conexão forte com a cultura, ou melhor, com o conhecimento interno do indivíduo. É algo que ele interpreta com base nas experiências adquiridas com a comunidade. Assim, por causa dessa conexão cultural, os indícios (formas)

utilizados para se chegar a um significado, são diversos. Trata-se, pois, de uma comunicação metonímica, já que são usadas as partes (da realidade/situação) para perceber o todo.

Até aqui, não há intencionalidade comunicativa. No entanto, quando os ícones começam a aparecer, já se percebe um direcionamento mental – a atenção voltada para algo em específico. Isso porque as pistas começam a materializar-se. As coisas passam a ser intencionalmente representadas a partir das semelhanças percebidas e estabelecidas. Como assinala Everett (idem, p. 124), “quando a intencionalidade e a representação se encontraram em ícones, os humanos foram capazes, pelo menos em princípio, de começar a se comunicar de maneira mais eficiente”.

Entretanto, à proporção que se desenvolviam, os signos iam perdendo a conexão física e relação de semelhança com seu referente. Tornavam-se símbolos, por isso convencionados e arbitrários. Isso demonstra que, na passagem do ícone para o símbolo, foram necessárias inteligência e criatividade humanas. Os símbolos, dessa forma, evidenciam o surgimento de normas sociais e marcam o início da linguagem humana, como hoje é conhecida.

Ao passo que não necessitavam mais conectar-se fisicamente ou assemelhar-se a nenhum objeto, os símbolos tornaram-se mais complexos, pois deixaram de ser um todo (unidade atômica) e passaram a constituir-se de partes sem significado e com significado. De acordo com Everett, esse é o momento em que a linguagem começou a desenvolver o fenômeno da dupla articulação, combinando unidades para formar outras maiores. Para ele, esse caráter dual, inerente à linguagem, “permite a transição para níveis de complexidade – G_1 , G_2 e G_3 –, que distinguem os diferentes tipos de gramática em que as sociedades humanas podem escolher organizar suas línguas” (Ibidem, p. 34).

Contudo, assinala que, embora a gramática seja um grande auxílio para a linguagem e desenvolvimento do pensamento, ela é somente um pequeno aspecto de uma língua, sendo que sua relevância e complexidade estrutural pode variar de uma língua para outra. Com vistas a isso, ele diz que a recursividade, concebida como uma das propriedades gramaticais, é, na verdade, “a capacidade de ter pensamentos sobre pensamentos” (Ibidem, 53), o que pode ser observado na habilidade de o homem organizar suas tarefas em etapas. Logo, por ser uma propriedade do pensamento, é que a recursividade passa a fazer parte da gramática, ainda que não seja uma condição *sine qua non*.

De acordo com Everett (2019), produzir uma sentença é muito mais que encadear enunciados. A língua humana completa é formada, quando gestos e entoação são integrados à gramática e ao significado. Logo, ainda segundo o autor, para falar da complexidade da linguagem e de como suas partes se encaixam, deve considerar não apenas a gramática, mas todo conhecimento aprendido na comunidade – a escolha lexical, gestos, entoação, intenção, dentre outros. A linguagem origina-se na cultura e tem um caráter semiótico, visto que “[...] os símbolos surgem naturalmente em mentes imersas em culturas, capazes de aprender, reter e integrar conhecimento em um sentido de entidade pessoal e coletiva (p. 145).

2.2.1.2.4 A construção do conceito em Vygotsky

Por caminho diferente do de Peirce (*op. cit.*), Vygotsky (2000) assinala o caráter mutável do signo, quando relaciona significado e pensamento. Segundo suas investigações, todas as atividades psíquicas superiores caracterizam-se pelo fato de incorporarem o signo, à sua estrutura, de modo a orientar os processos psíquicos. Para ele, o significado é uma generalização, i.e., um modo de pensamento original e específico. Não existe conceito sem signo, nem pensamento sem conceito fora do pensamento verbal. Nas palavras de Peirce (1993, 1999), seria como dizer que o pensamento se dá em signos e que não existe pensamento sem signo, pois o processo de geração de interpretantes é fundamental nas funções superiores ou, mais especificamente, no processo auto-organizativo, como sublinha Drigo (2007).

Contudo, se Peirce tece relações entre o signo e o modo de apreender a realidade de maneira lógica, Vygotsky o faz pautando-se na maturação psicossocial do organismo. Nesse sentido, critica estudos que, conforme suas pesquisas, confundem o conceito infantil com o do adulto, quando explicam as questões relativas à associação de significados, como pretendem a linguística e a psicologia estruturalistas.

Para Vygotsky (2000), estudar o significado, pautando-se no vínculo associativo, que une as partes do signo, é o mesmo que trabalhar as bases do processo que faz com que um homem se lembre de outro ao ver um casaco, pois do mesmo jeito que o significante evoca seu significado, qualquer coisa pode fazer lembrar qualquer coisa. Isso porque tal visão não

examina as mudanças na estrutura e na natureza psicológica do significado das palavras. Desconsidera que “o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos” (*op. cit.*, p. 400).

Dessa forma, sendo a formação de conceitos um modo de pensar, o que determina o desenvolvimento desse novo processo mental não é a associação, o juízo de valor, a representação ou tão pouco alguma tendência determinante. Embora todos esses fatores possam estar presentes na formação do conceito, nenhum deles consegue explicar o aparecimento de uma nova forma de pensamento. Por isso que, para Vygotsky (*op. cit.*, p. 161), “só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária, mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos”.

Não se pode, pois, perder de vista que a formação do conceito começa na infância, mas amadurece e desenvolve-se na puberdade. É nesse sentido que o significado pode ser um para a criança e outro para o adulto, ainda que aparentemente se possa pensar que o conceito seja o mesmo. O psicólogo russo deixa claro, entretanto, que os processos psicológicos subjacentes diferem da criança para o adulto. *Id est*, as operações mentais de um e de outro são bem distintas e originais, ainda que ambos consigam se comunicar, o que acontece devido ao caráter referencial do signo e do próprio contexto.

Em outras palavras, pode-se dizer que se uma criança de um ano e oito meses (01;08) enuncia a palavra SOL [tɔ], por exemplo, não significa que haja uma relação biunívoca entre os traços semânticos de seu enunciado e os de sua mãe, mas apenas uma mera intercessão, devido ao cruzamento do significado dessa mesma palavra com o objeto concreto, o que permite a comunicação entre ambas. Até porque esse enunciado pode ser empregado pela criança para referenciar todo e qualquer objeto redondo e amarelo.

Segundo Lev Vygotsky, o desenvolvimento dos conceitos passa por um processo evolutivo que pode ser dividido em três estágios básicos. O primeiro, **formação da imagem sincrética**, ocorre bastante cedo na criança. Nesse momento, objetos são amontoados sem qualquer fundamento ou relação interna. A criança tende a fazer associação com base nas suas impressões, ou melhor, a partir de uma única impressão. Nesses termos, “[...] o significado da

palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista” (p. 175). Para exemplificar esse estágio, é possível tomar a palavra NENÉM [ne'nê], produzida por uma criança (01:06⁴²), inicialmente, para designar um bebê de colo ou boneca, como lhe havia sido indicado, depois, meninos e meninas, pessoas adultas, idosas e até um cachorro, o que lhe permitiu passar a usar o mesmo termo para nomear qualquer cão ou gato.⁴³

Denominado de **pensamento por complexos**, o segundo estágio diz respeito ao fato de a criança associar objetos particulares, não mais de acordo com suas impressões, mas segundo relações objetivas que ela descobre no contato direto com o objeto, os quais são agrupados em famílias comuns. Porém, não há uma causa lógica, apenas uma ligação factual descoberta na experiência concreta e imediata, o que implica conexões diversas que podem a todo o momento incluir um novo objeto no complexo. Nesse caso, o uso da palavra SOL [tɔ], supracitado, é um bom exemplo de complexos. Outro exemplo seria o fato de a criança empregar a palavra BANHO ['bañu] para todos os objetos utilizados nessa atividade (banheira, sabonete, toalha, esponja, shampoo, condicionador).

Por último, há o **pensamento conceitual**, que se diferencia do estágio anterior por conter um número bem menor de conexões, visto que são agora necessárias as capacidades de síntese e análise, ausentes no pensamento por complexos. Nessa fase, a criança, ou melhor, o pré-adolescente avança em direção à abstração quando consegue agrupar os objetos considerando, num primeiro momento, seu grau máximo de semelhança e, depois, reservando-lhes apenas um atributo.

Não há dúvidas de que os estágios propostos por Vygotsky ilustram, com propriedade, o caráter dinâmico e mutável do signo, em sua natureza psicológica e cognitiva. Na formação e desenvolvimento de conceitos, o psicólogo russo descreve um processo evolutivo triádico, que se inicia com noções baseadas em impressões subjetivas e vagas, passa pela experiência direta

⁴² Um ano e seis meses

⁴³ Cada estágio se constitui de diferentes fases, as quais não serão objeto de descrição neste trabalho, cujo intuito é somente descrever as etapas inerentes à formação de conceitos. Assim, um exemplo pode ilustrar tanto uma ou outra fase, quanto abranger as fases final e inicial de estágios distintos – como é o caso do exemplo de NENÉM, considerado misto por Vygotsky, já que abarca não somente o estágio da imagem sincrética como o pensamento por complexos na sua fase associativa.

e concreta com os objetos até chegar no nível simbólico propriamente dito, onde é possível não só ler e interpretar, mas também organizar e construir o mundo.

À vista disso, nota-se a similaridade desse construto com o postulado peirciano que baseia os três elementos constitutivos da estrutura sêmica (fundamento, objeto e interpretante) na primeiridade, secundidade e terceiridade. No entanto, é preciso observar que o terceiro estágio vygotskiano é uma etapa alvo, pois indica o grau de abstração conceitual a que o sujeito, no caso, deve chegar. Em se tratando de Peirce, o interpretante final é um construto teórico inatingível, um entendimento que nunca será alcançado, pois a geração de signos é algo que não para.

Outro ponto a destacar é o fato de, segundo Vygotsky, a criança não ser livre no processo de desenvolvimento dos significados. Na descrição dos dois primeiros estágios é possível observar como os conceitos infantis poderiam se distanciar dos do adulto, caso suas generalizações fossem construídas de modo autônomo e independente, sem a orientação da linguagem do meio circundante. Isso significa que, de certa forma, o enunciado infantil, devido ao direcionamento do discurso ambiente, acaba mascarando seu significado e as atividades psíquicas que subjazem à construção das generalizações.

“O discurso dos circundantes, com os seus significados estáveis e permanentes, predetermina as vias por onde transcorrem o desenvolvimento das generalizações na criança. Ele vincula a própria atividade da criança, ao orientá-la por um curso determinado e rigorosamente esboçado. Mas, ao enveredar por esse caminho, a criança pensa de maneira própria ao estágio de desenvolvimento do intelecto em que ela se encontra. Através da comunicação verbal com a criança, o adulto pode determinar o caminho por onde se desenvolvem as generalizações e o ponto final desse caminho, ou melhor, a generalização daí resultante. Mas os adultos não podem transmitir à criança seu modo de pensar. Destes, ela assimila os significados prontos das palavras, não lhe ocorre escolher por conta própria os complexos e os objetos concretos.” (Vygotsky, 2001, p. 193)

Confrontar o pensamento de Vygotsky com a explicação de Santaella (2004), a qual esclarece que o interpretante não é produto de uma operação subjetiva ou de uma pluralidade de atos interpretativos, i.e., ninguém pode criar um interpretante à sua vontade. Somente o signo consegue gerar/determinar um interpretante, pois este é uma propriedade objetiva daquele. Assim, a autora continua:

“[...] não custa lembrar que nascer, para nós, não é senão chegar e encontrar o universo da linguagem coletivamente já em curso e que este curso não depende de cada uma de nossas existências individuais. ‘A linguagem não está em nós. Somos nós que estamos na linguagem’, diria Peirce.” (SANTAELLA, 2004, p. 63)

Diante dessas colocações, o ponto a que se quer chegar é que Saussure, quando defende a imutabilidade do signo, parece ter em mente dois aspectos: o significado em relação à sua referência básica e a língua “como uma herança da época precedente”. Ambos sinalizam uma estaticidade que acaba por velar toda relação dialética entre signo, sujeito e ambiente, que se apresenta não na base do significado, mas nas suas nuances.

Na semiose ou processo de geração de significado, os fenômenos existentes no mundo físico são apreendidos pela mente, levados para uma realidade refletida e transformados em veículos portadores de significado, i.e., em signos, com os quais é construído um universo mental, psicológico. O signo não contempla o fenômeno *in totum*, mas apenas um dos seus aspectos, necessitando, dessa forma, de que sejam feitas inferências sociais e psicológicas no momento da interpretação (CORREIA, 2001, 2012; FERNANDES, 2010; PEIRCE, 1993, 1999; SANTAELLA, 2004, 2005).

Pensar, então, o signo como imutável aproxima seu significado não da imagem mental, mas do próprio objeto, ou seja, estabelece relação com um objeto que parece abarcar o universo numa dimensão total e exata, o que não se confirma. O acesso do homem aos objetos é, pois, mediado. Sua capacidade de representação apenas lhe dá a possibilidade de operar sobre o real, ainda que seja possível, mentalmente, estabelecer relações entre referentes concretos *in absentia*, de modo a imaginar situações nunca vividas, planejar o futuro, recordar o passado (OLIVEIRA, 1993).

Assim, trazendo essa discussão para a situação dos Surdos filhos de pais ouvintes, percebemos que a aquisição de um signo pode nos sugerir estágios e/ou gradações de uma realidade apreendida, pois apontar, especificamente, um objeto não é somente a apontação, referenciando algo que existe, existiu ou existirá. Uma coisa é a pantomima (tipo gestual) que, depois de retratar, sob um prisma individual e até coletivo, dada realidade esvanece naquele momento; outra é o sinal, que também apreende o real, porém categorizando-o e imprimindo-

lhes generalizações, as quais lhes permitirão sobreviver e transcender tempo e espaço, bem como transformar-se tantas vezes quantas sejam necessárias.

2.2.2 Representações da Linguagem

A linguagem tem diversas acepções. E o gesto também não foge à regra. É comum ouvir que algumas pessoas gesticulam enquanto falam, que gesto é mímica e, ainda, que unidades gestuais como “OK” são universalmente conhecidas. Enquanto linguagem não verbal, o gesto vem sendo estudado em diversas áreas, apesar de não gozar de avaliação totalmente positiva (SILVA *et al.*, 2000; MESQUITA, 1997). Entretanto, não seria exagero observar que uma pessoa sem expressão corporal seria comunicativamente incompleta, enquanto gestos e expressões faciais, de certa forma, otimizam o processo comunicativo (DOTTER, 1999).

Em se tratando da linguagem verbal, há tempos, faz parte da discussão sobre materialização do pensamento e origem da linguagem, haja vista que, no século XVIII, estudiosos como Condillac e Diderot pesquisaram sobre o gesto, sendo que este último os considerava, *grosso modo*, sinais pertencentes à “linguagem dos surdos-mudos” (como se falava na época). No século XIX, esse estudo fica à parte da reflexão científica e só passa a receber mais atenção no século XX, quando a Psicologia se debruça sobre os processos simbólicos, tentando mostrar que, na interação social, o movimento do corpo é prenhe de sentido, ao ponto de sofrer transformações que vão gerar mudanças significativas na formação de um plano mental intrassubjetivo. (PEREIRA, 1989)

Na linguística, porém, como esclarece Pereira (*op. cit.*), o gesto não foi considerado como um fenômeno a ser descrito, porque apenas a fala, enquanto desempenho, caracterizava-se como atividade de produção e recepção de expressões linguísticas. Por isso, antes, nesse campo de estudo, alguns pesquisadores, como John Lyons (1987), classificaram o gesto como elemento paralinguístico, sem valor no sistema e dependente da fala. Apesar disso, trabalhos mais recentes mostram a necessidade de perquirir o gesto (KENDON, 2000; MCNEILL, 1992, 2000; DOTTER, 1999; ARMSTRONG *et al.*, 1995).

Consoante Kendon (2000) e McNeill (1992, 2000), gesto e fala são mecanismos gerados dentro de uma mesma matriz de significação. No entanto, para Adam Kendon, o gesto faz parte de um conjunto de ações implementado durante a comunicação e pode ser estudado como atividade comportamental, no campo da Psicologia. Já para David McNeill, o gesto seria produto do desenvolvimento de uma capacidade geral para a representação simbólica, ou seja, uma unidade significativa, visto que a matriz de significação corresponde a uma representação cognitiva que se efetiva por meio dos canais oral-auditivo e gestovisual.

2.2.2.1 O gesto

Na primeira acepção dada ao termo **gesto**, o dicionário Michaelis (*online*) diz que se trata do “[...] movimento do corpo, principalmente das mãos, braços, cabeça e olhos, para exprimir ideias ou sentimentos, na declamação e conversação”. Do mesmo modo, movimentos que expressam pensamento ou emoção podem ser chamados também de mímica, pantomima, gesticulação, aceno, sinal. No entanto, observa-se a necessidade de distinguir entre os vários movimentos, ou melhor, os diversos gestos, os quais podem funcionar sozinhos ou em relação à fala (MCNEILL, 2000), pois, de acordo com Dotter (1999), a unidade gestual pode ser usada na comunicação não verbal quando não há fala; na companhia de enunciados falados, podendo ser interpretada como elemento suprasegmental; ou, ainda, servindo de complemento estrutural a uma sentença como se fosse uma palavra ou frase.

Ainda segundo Dotter (*op. cit.*), os gestos podem variar no tocante a sua constituição, já que algumas vezes são gerados de improviso, e em outras, são parcial ou totalmente convencionalizados, i.e., podem ser reconhecidos apenas em uma comunidade ou em todo o mundo, como é o caso de gestos como “OK”, “REVÓLVER”, “ESTOU DE OLHO EM VOCE”⁴⁴.

Nessa medida, percebe-se que quanto mais os gestos são convencionalizados, mais se assemelham aos signos da língua. Importa saber, então, quais gestos são gerais e partilhados por todas as pessoas, independente da modalidade de língua que utilize; quais são restritos a

⁴⁴ Gestos emblemáticos comumente produzido na comunicação entre ouvintes.

dada comunidade, e assim por diante. Sob essa ótica, Armstrong e colegas (1995) distinguem quatro espécies de gestos: 1) **naturais**; 2) **universais** (ou altamente icônicos); 3) **icônicos culturais**, e 4) **arbitrários**.

Os **naturais** são todos os gestos primitivos comuns a pessoas e mesmo aos mamíferos. Em geral, traduzem tanto a grandeza e a força de quem os manifesta, como a pequenez e a fragilidade de quem é ou se sente afrontado por eles. Os gestos naturais implicam ameaça e intimidação da parte de uns e submissão da parte de outros. Levantar o braço com a mão fechada e balançá-lo freneticamente como se fosse agredir alguém, seria um exemplo.

Os **universais**, por serem altamente icônicos, têm sua origem na experiência. Logo, todas as pessoas que, por exemplo, já viram ou utilizaram uma arma tendem a usar os dedos polegar e indicador em forma de “L” para demonstrá-la. Esse gesto é partilhado tanto por falantes de línguas de sinais como pelos de línguas orais, em todo o mundo.

Já os gestos **icônicos culturais**, embora também tenham sua origem na experiência, restringem-se a certas comunidades. Isso significa que alguns gestos são compreendidos por Surdos e ouvintes de uma mesma cultura, porém, fora de um país, *e.g.*, seu significado pode ser ignorado ou confundido, como é o caso do gesto brasileiro [LEGAL], produzido com a mão fechada e o polegar distendido.

Por último, estão os gestos **arbitrários**, os quais são incompreensíveis entre Surdos e ouvintes de um mesmo território. Armstrong e seus colaboradores (*op. cit.*) os denominam gestos devido aos movimentos neuroarticulatórios e arbitrários, e porque sua forma de expressão não está associada a seu conteúdo semântico-pragmático. Na verdade, trata-se de signos, falados ou sinalizados, que compõem o sistema linguístico de uma comunidade. Logo, se observarmos, por exemplo, o signo TRABALHAR, em português, não haverá compreensão por parte de nenhuma outra pessoa que não conheça essa língua – pode ser um falante do inglês ou um sinalizante da Libras.

Outra classificação relevante é feita por David McNeill (1992, 2000), que traça quatro *continua* a partir dos trabalhos do biólogo e especialista em gestos, Adam Kendon (1982). Essa taxonomia, batizada por McNeill de **continuum de Kendon** (em seguida, *continua*), contempla

os seguintes tipos de gestos: **gesticulação**, **pantomima**, **emblema** e **sinal**⁴⁵. Todos são utilizados pelas pessoas, independente da modalidade da língua que falam.

2.2.2.1.1 Gesticulação

Implementada apenas por falantes de línguas orais, a **gesticulação** (ou **gesto coverbal**) diz respeito a movimentos espontâneos de braços e mãos produzidos por uma pessoa, quando fala. De modo geral, as pessoas não veem nexos, neles, mas pesquisadores como Kendon (2000) e McNeill (1992, 2000) observaram que cada movimento, implementado no momento da fala, aflora significados que ampliam o sentido do que foi ou está sendo dito.

McNeill (1992) estudou a estrutura da gesticulação produzida simultaneamente à fala e percebeu que suas unidades de análise, em geral, estão relacionadas a três fases básicas: 1) da posição de repouso à **preparação** (*preparation*), as mãos e braços se movem para realizar o gesto; 2) no **golpe** (*stroke*), é produzido o principal movimento gestual, aquele que contém todo o sentido; e, 3) acontece a **retração** (*retraction*), quando a mão retorna à posição de descanso.

A primeira e a terceira fases são opcionais, pois há momentos em que rapidamente um gesto é sucedido por outro, quando o ouvinte se põe a falar. Nesse caso, a parte essencial e obrigatória é a segunda, o **golpe**.

Para ajudar a ilustrar o que está sendo dito sobre gestos, resolveu-se utilizar as entrevistas feitas com duas das primeiras professoras e tradutoras-intérpretes de Libras (TILs), as quais serão identificadas como informantes, mais precisamente, inf01 e inf02⁴⁶. Vale lembrar que – muito embora estas sejam profissionais da Libras e o objetivo das entrevistas fosse investigar a inclusão de Surdos em Cruzeiro do Sul (AC), sua formação e trabalho inicial desenvolvido no município – as informantes são tratadas, neste trabalho, apenas como falantes da língua portuguesa que, em situação comunicativa, lançam mão de gestos coverbais do mesmo modo que qualquer falante-ouvinte, não sinalizante.

⁴⁵ Será utilizado o termo “sinal” em lugar de “língua de sinais” como o faz McNeil, pois o primeiro dá ideia de unidade gestual e o segundo, de sistema de gestos.

⁴⁶ Cf. Anexo 4 com Termo de Livre Consentimento

As entrevistas foram feitas e gravadas pelos alunos bolsistas Iderlândio Oliveira e Janaína Oliveira⁴⁷, com base nas orientações dadas pela professora, autora deste trabalho. Trata-se de uma entrevista semidirigida, em que a bolsista Janaína coloca algumas perguntas que permitem à informante discorrer livremente sobre a questão requerida. Na prática, uma vez registrada a entrevista, buscaram-se e extraíram-se apenas exemplificações relativas às fases estruturais da gesticulação e à classificação propostas por David McNeill, posto que a intenção era somente substituir os exemplos provindos de registros de falantes da língua inglesa por outros, utentes do português, a fim de apresentar exemplos condizentes a uma realidade enunciativa mais próxima à brasileira.

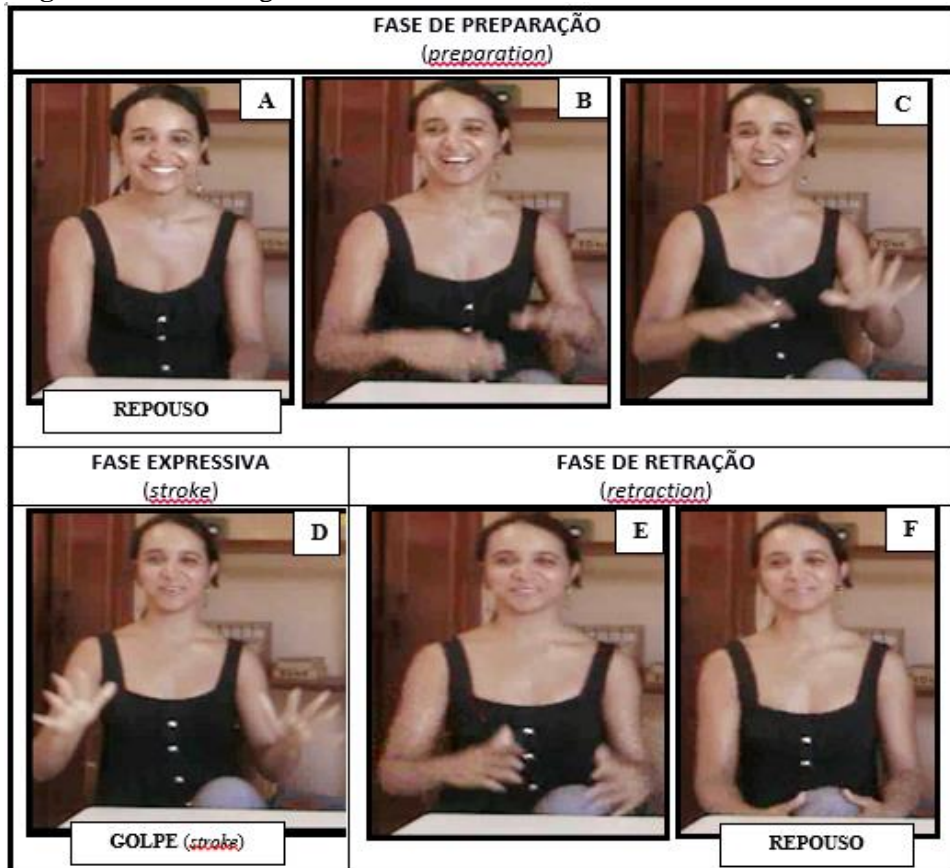
Assim, para ilustrar a estrutura do gesto coverbal ou gesticulação, segundo McNeill (1992), como mencionado acima, lançou-se mão da Figura 4 (abaixo). Esse gesto produzido pela inf01, está inserido no seguinte contexto: antes de iniciar a entrevista, os participantes conversam animadamente (risos altos). A inf01 ria descontraída, voltando o olhar e inclinando a cabeça para sua direita, onde estava Janaína, até que o bolsista Iderlândio Oliveira, que preparava equipamento e ambiente, alertou as demais, sobre o início da gravação, com um “já está gravando”. Concomitante à orientação proferida, a entrevistada ajeita-se na cadeira – ereta, pernas cruzadas com mãos no joelho, olhando para frente e com sorriso aberto – e, súbito, informa que já está preparada: “tá bom, vamos começar”.

O exemplo apresentado – “**tá bom**” – é parte desse enunciado. Observemos, então, que na fase de preparação, antes de compor o gesto (A), a entrevistada, em simultâneo à produção da consoante oclusiva dentoalveolar desvozeada, inicia o gesto de levantar as mãos (B) em sentido lateral, abrindo-as, distendendo os dedos e dispondo a palma das mãos para frente (C). Na **fase expressiva (golpe)**, as mãos estão com os dedos estirados e afastados uns dos outros, além de completamente espalmadas (D). O gesto recobre todo o enunciado proferido (do início ao fim), porém a palavra “**bom**” é realizada *pari passu* o **golpe**. Em seguida, já na fase de **retração**, as mãos retornam a seu estado inicial, à medida que a vogal nasal⁴⁸, tendo sido brevemente alongada, reduz-se enquanto as mãos vão sendo postas sobre a perna (E e F), o que marca seu retorno à posição inicial.

⁴⁷ Ambos bolsistas de Iniciação Científica CNPq/UFAC

⁴⁸ Média posterior fechada arredondada – [o].

Figura 4 – Fases do gesto referente ao enunciado “tá bom”



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse exemplo (cf. Figura 4), o que se vê é uma sincronia temporal entre o fluxo da fala e o gesto, o qual é produzido concomitante ao enunciado que se deseja enfatizar. O significado do enunciado e do gesto produzido é similar, todavia os gestos não repetem informações contidas na fala. Assim, enquanto os órgãos vocais expressam o enunciado “**tá bom**”, o gesto coverbal esclarece: “pronto/vamos parar”. O gesto, pois, revela um sentido diferente em relação ao evento, já que há imagens que não podem ser expressas por meio da fala e outras que o falante pensa estarem escondidas em seu íntimo. Nesse caso, a gesticulação mostra, involuntariamente, o pensamento e o modo como o mundo é compreendido (MCNEILL, 1992).

Segundo McNeill (op. cit.), a gesticulação (ou gesto coverbal), enquanto unidade gestual, também pode ser analisada a partir de sua estrutura e de seu funcionamento. Esse gesto pode ser classificado como **icônico** ou **metafórico**; também é passível de ocorrer como *beats*; e, ainda, apresentar caráter **dêítico** ou **coesivo**.

A **gesticulação icônica** tem uma estreita relação formal com o conteúdo semântico da fala, podendo trazer, *exempli gratia*, a forma do objeto de que se fala. Abaixo, temos outra ilustração, retirada da entrevista da inf02, quando esta explicava sobre como são feitos os testes de avaliação auditiva nas escolas, mais especificamente sobre um dos instrumentos utilizados. Neste exemplo⁴⁹ (*vide* Figura 5), o contexto enunciativo de onde o gesto emergirá é o seguinte: “... mas assim: a gente faz alguns testes como... por exemplo: **o apito**, né, porque quando você apita detrás das costas...”. Então, depois de produzir a palavra “exemplo”, a voz é brevemente suspensa, em simultâneo à mão aberta que, em estado de repouso (A), levanta-se preparando-se para posicionar-se defronte ao ouvido, ao mesmo tempo em que diminui seu grau de abertura, flexionando as falanges proximais dos dedos e polegar (B e C). No momento do golpe, quando o aparelho fonador produz o artigo que precede a palavra “apito”, as pontas dos dedos se tocam, breve e rapidamente, aludindo ao ato de “apertar uma buzina” (D). Finalizada a emissão fonética de “apito”, a mão retrai-se, de modo síncrono – abrindo-se e distanciando-se do ouvido (E), enquanto o aparelho fonador dá continuidade à produção do enunciado oral. Além disso, é preciso observar na produção desse enunciado que, após a retração, não há retorno da mão ao estado de repouso, visto que novos gestos serão produzidos durante a articulação dos vocábulos “apita” e “detrás”. Ambos também icônicos.

Figura 5 – Ilustração de gesto icônico

⁴⁹ Os exemplos de gestos serão ilustrados através de sequências de imagens. Em seguida, vem, em itálico, o enunciado produzido, sendo que a parte relacionada à fase expressiva (*stroke*) vem sublinhada e em negrito. Por último, segue a descrição do gesto.



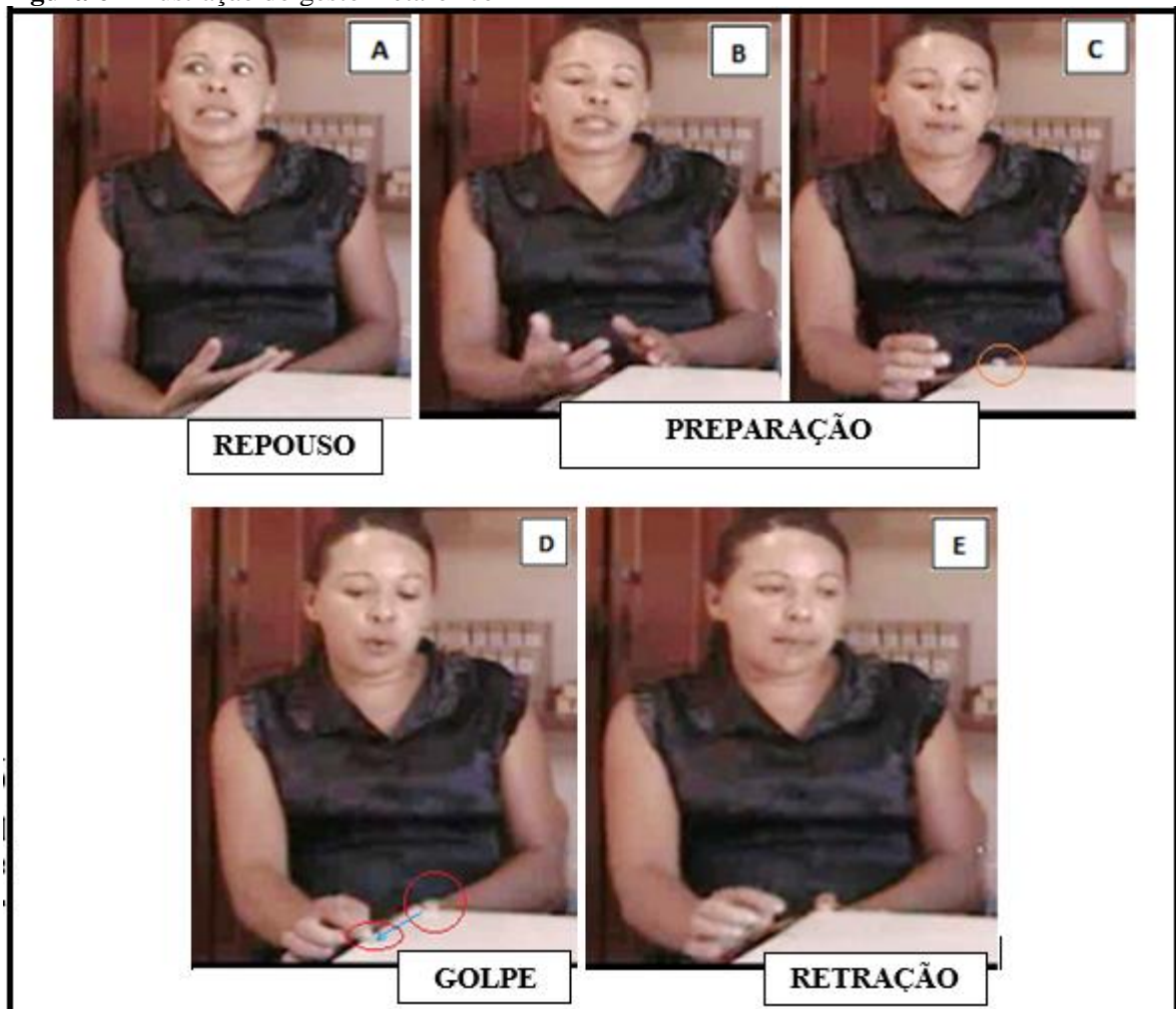
Fonte: Elaborado pela autora

Ainda sobre o enunciado “o apito” e seu respectivo gesto, observa-se que este retoma o aquele, retratando o aspecto concreto do objeto, bem como sua funcionalidade. Nesse sentido, essa gesticulação é bastante elucidativa, pois fornece ao interlocutor-observador informações capazes de expressar de modo mais eficaz o que é “apito” para a informante, haja vista que no momento da interação, muitas vezes, falta ao falante uma palavra mais específica para retratar o que tem em mente. Por isso, analisar somente a fala implica um entendimento parcial da representação mental da cena e, conseqüentemente, de seus elementos: o tipo de ação, sua recorrência, o instrumento e como ele foi usado.

Outro tipo de gesticulação é o **metafórico** que, embora seja pictoricamente tão descritivo quanto o icônico, manifesta em seu conteúdo uma ideia abstrata que, por meio do gesto, é desenhada com base em algo concreto. Desse modo, como exemplo, recorreu-se ao seguinte excerto de fala: “E aí não tem intérprete, **por quê? porque nes... nessa fase**, o surdo, ele tá em processo de alfabetização da Libras”. Nota-se, nesse enunciado, que ao indagar “por quê?”, a

mão da inf02 sai do estado de repouso (A) e passa a posicionar os dedos indicadores (direito e esquerdo simultaneamente), delimitando sobre a mesa um espaço que ilustra uma reta (B e C). Ao responder a sua própria pergunta, utilizando a palavra “porque”, agora como resposta, inf02 permanece como a ponta do indicador esquerdo (quase imperceptível na imagem) na quina da mesa, enquanto o indicador direito, depois recuar para esquerda (sobrepondo-se do indicador esquerdo sem tocá-lo), desenha uma reta da esquerda para a direita, e pausa o dedo na mesa (D). Assim, nesse ponto específico da reta (*vide* indicador direito), a informante bate duas vezes na mobília, ao mesmo tempo em que profere “nes... (toque 1) nessa fase (toque 2)” (D). Em seguida, há uma rápida retração (E), para que o movimento se repita, à proporção que o enunciado oral vai sendo implementado. (Cf. Figura 6)

Figura 6 – Ilustração do gesto metafórico



Fonte: Elaborado pela autora

Nessa sequência de movimentos, observa-se que o gesto se estrutura à medida que a informante fala. Isso sugere que a noção de espaço-tempo está sendo elaborada mentalmente e a fala segmentada a cada movimento. Vale dizer que há certa tensão impressa na produção oral dos vocábulos, gerando pausas breves. Nesse caso, o gesto não especifica algo, ilustra, porém, um fato que, por estar no nível do dizer, é intangível. À vista disso, percebe-se que o termo “fase” denota “etapa”, especificamente; sendo, portanto, um dos diferentes aspectos de um estágio. Trata-se de uma “distância a ser percorrida” ou “um espaço a ser ocupado”, e não “mudança ou diferença de aspecto”, como o termo “fase” poderia sugerir. Logo, esse gesto metafórico explica a expressão “nessa fase”, tornando visivelmente concreto o período que compreende uma etapa do processo escolar.

Beats também é um modo de gesticular. Esse termo pode sugerir não só o “tempo da batida” musical, como a “batuta” que orienta o tempo dessas batidas em uma orquestra. Nesse tipo de gesto, há apenas um movimento de mão sem qualquer significado, porém, no ritmo da fala – a mão sobe, desce, vai para frente ou para trás, orquestrando, não uma peça musical, mas as partes do discurso. Eles são produzidos concomitante a enunciação de um elemento linguístico textual.

O enunciado, produzido pela inf01, abaixo transcrito, mostra que a cada palavra em negrito, ocorre um *beat*, movimento da mão, rápido e breve, para cima e para baixo, para frente e para trás.

“Naquela época não existia assim... eh... eh... professores específicos na área **da surdez pra trabalhar tal como intérprete tal como professor de atendimento especializado era o itinerante e esse itinerante deveria trabalhar com as... todas as deficiências então era um itinerante por quatro escola e aí atendia todos os alunos então a minha formação é na área de história eh... eu tenho... trabalho também.... eu tenho formação na na pós-graduação de pedagogia gestora **então eu entrei em 2006 então como eu já falei**, era um processo de itinerante...” (Inf01 Elan 00.01.03.000-00.01.40.000)**

Dessa forma, a Figura 7 ilustra o movimento produzido em simultâneo ao vocábulo “então” (em negrito e sublinhado), no momento em que a informante diz: “então a minha formação é na área de história”. Nesse exemplo, a mão direita – que estava apenas retraída (A) devido ao *beat* anterior – levanta, ainda em “concha”, no momento da produção da consoante anterior média fechada (B), retraindo novamente (C), já que continuará produzindo mais *beats*.

Figura 7 – Ilustração de gesto *beats*



Fonte: Elaborado pela autora

É interessante observar que o gesto ilustrado, com movimentos de ir e vir da mão, lembra o ato de passar as folhas de um livro, como que desdobrando, por meio de sua estrutura, o discurso, de forma a introduzir novos elementos, resumir ações, inserir novos temas, como assinala McNeill (1992).

A gesticulação **dêitica** (ou gesto de apontar) tem a função de indicar objetos e eventos concretos, mas também funcionam mesmo onde não há nada objetivamente presente. No exemplo ilustrado pela Figura 8, tem como base o seguinte enunciado: “vem os grupos...vem... lá de **Rio Branco**, vem **pra cá**, entendeu?”. Nesse gesto, a inf02 levanta a mão aponta para uma posição atrás das costas e depois, ainda na mesma sequência gestual, volta apontando um espaço na frente do corpo, cujo marco é a mão de apoio. Nesse caso, o gesto de apontar não visa a um lugar físico real, mas a um mapeamento imaginário da distância entre as cidades de Rio Branco, capital do estado do Acre, e Cruzeiro do Sul, a cidade onde reside. O local apontado, embora vazio, representa para a pessoa um ponto de referência preenchido pelo lugar mencionado oralmente. Nesse sentido, o gesto dêitico implica um local metaforicamente construído.

Quanto à estrutura do gesto, verifica-se que a retração de um gesto anterior é a fase de preparação do seguinte (A). Assim, quando a inf02 emite, no primeiro momento, a palavra “vem [os grupos] ...”, a mão esquerda, espalmada e com dedos juntos, é imediatamente alçada, posicionando-se um pouco além do ombro (B). Conservando essa posição, a mão movimenta-

se de um lado para o outro, produzindo *beats* concomitante o enunciado “...vem... lá de Rio Branco...”⁵⁰. Ao pronunciar “Rio Branco”, a mão já se voltou para trás o quanto pôde. É mister observar que a preparação para o gesto dêitico começa desde o momento no qual a mão se ergue até aquele em que ela se põe além do ombro, marcando o ponto de origem. Já o golpe consiste no deslocamento da mão do ponto-origem (esquerda) para o ponto-destino, que é a mão de apoio da inf02 (no caso, a direita). A mão esquerda encontra a direita, exatamente na hora em que é enunciada a expressão “... pra cá...”. Esse momento final do gesto dêitico, é repetido, em proporção dimensionalmente menor, de modo a ratificar o local, quando se profere a palavra com função fática “entendeu?”.

Figura 8 - Ilustração de gesto dêitico



Fonte: Elaborado pela autora

Por último, dentre os tipos de gesticulação, há o **coesivo**, cuja função é ligar as partes do discurso tematicamente relacionadas e temporalmente separadas. No entanto, os gestos coesivos não são um modo específico de gesticular, mas dizem respeito à repetição dos gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e *beats*. Por consequência, a coesão gestual depende da repetição da mesma configuração, do mesmo movimento ou da mesma locação no espaço onde o gesto é produzido, pois a repetição é o que assinala a continuidade, mostrando a recorrência e a continuação do tema. Para ilustrar essa questão, é preciso retomar a Figura 6, cujo gesto metafórico é descrito da seguinte maneira: o falante coloca o indicador direito sobre a quina da mesa para marcar o início de uma reta, a qual é desenhada com o indicador esquerdo que, chegando a certo ponto, bate duas vezes a ponta do dedo na mesa. Esse gesto metafórico é

⁵⁰ Tudo indica que se trata de um movimento intermediário, pois ocorre em meio ao momento de preparação para a consecução de um gesto maior e principal, no caso, o dêitico.

repetido várias vezes dentro da mesma sequência discursiva, i.e., durante todo o ato enunciativo em que se trata de certo período escolar, conforme mostra o trecho de fala da inf02, a seguir, onde os enunciados em negrito são aqueles em que incidem as fases expressivas (golpes) da gesticulação.

Aqui em Cruzeiro do Sul, o surdo, ele tem **intérprete... em todas...** por exemplo, do... **do sexto ao nono ano**, né, **que é de quinta a oitava**, ele tem um intérprete, por que ele tem um intérprete? Porque **nes... nesse período o surdo ele já... já sabe Libras**, entendeu? Até no quinto ano, **que é na quarta série, tem escolas que já tem**, por quê? Porque o surdo já avançou, ele já sabe Libras. Nessas outras **do primeiro ao, vamos supor... ao quarto ano** que é a terceira série. (Trecho da fala da inf02)

Enquanto não muda o tema, também não muda o gesto. “Esse período de desenvolvimento escolar” confunde-se com um local físico concreto, posto que ele se fixa numa reta imaginária desenhada pela informante de modo a concretizar todas as fases mencionadas: “[...] em todas... do sexto ao nono ano, que é de quinta a oitava, nesse período [...], que é na quarta série, etc.”. Enfim, o indicador vai e volta diversas vezes ilustrando, em vários momentos, essas etapas.

Os tipos coesivos podem, certamente, estabelecer coesão sequencial, ou seja, relações semânticas e/ou pragmáticas entre os elementos do texto, de modo a garantir a manutenção do tema, a ordenação e articulação de partes de enunciados, garantindo a progressão lógica, o esquema composicional e a direção argumentativa.

Também mesmo quando não é repetida, a gesticulação coesiva (abrangendo os gestos icônicos, metafóricos e dêiticos) consegue cumprir sua função, visto que retoma o item lexical proferido (MCNEILL, 2000), do mesmo modo que o fazem os sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos – na coesão lexical – e os demonstrativos – na referência (KOCH, 2000).

Como foi dito, a gesticulação não expressa o significado da mesma maneira que a língua, porém não se pode dizer que sua expressividade seja inferior à língua, apesar de fundamentalmente diferente. Como Lyons (1987), teóricos, ainda hoje, não acreditam e/ou aceitam que os gestos coverbais tenham uma relação direta com o sistema linguístico. No entanto, pesquisas como as de Kendon (2000) e McNeill (1992, 2000) vêm demonstrando o contrário.

2.2.2.1.2 Pantomima

É muito comum crianças, e até adultos, reunirem-se para brincar de **mímica**. Tal brincadeira consiste em pensar no nome de um objeto, evento, filme, dentre outros, a fim de traduzi-lo em gestos. Em princípio, os gestos utilizados nesse jogo tentam beirar a realidade, muito embora o real de cada mente possa velar ainda mais o conteúdo a ser desvendado. Os movimentos utilizados são aleatórios e sem nenhuma base estrutural. Em outras palavras, a mímica advém das ilações de seu produtor e não de suas intuições linguísticas, o que, muitas vezes, gera grande confusão visual. Isso porque, na mímica, nenhuma reformulação é feita com a interferência do receptor, mas apoiando-se tão somente na percepção que o produtor tem da situação e de seu interlocutor.

Vale lembrar que, em princípio, o termo **mímica** pode ser sinônimo de **pantomima** e significar mistura de gestos. Entretanto, segundo o ator e pesquisador Luís Louis (2014), precursor da Mímica Total no Brasil, a **pantomina** é um dos gêneros da mímica; e esta, uma forma de arte abrangente, que envolve todo o corpo, inclusive a voz. Suas encenações podem ser dramáticas, trágicas ou cômicas. Com efeito, nas Artes, mímica e pantomima não se confundem. Esta última está, geralmente, ligada à comicidade e tem o silêncio como principal característica, pois, nesse gênero mímico, o *performer* (ator com rosto pintado de branco e usando luvas) conta suas histórias apenas por meio de gestos desenhados no espaço.

De fato, no que diz respeito à definição dos termos **mímica** e **pantomima**, há um fosso entre o jogo popular e as artes cênicas, ainda que ambos tenham função lúdica.

Como psicolinguista, David McNeill (1985) considera difícil definir pantomima, porém, a compreende enquanto movimento, muitas vezes, complexo e sequencial, que não é acompanhado de fala nem faz parte de um código gestual, apesar de ser significativo. Para ele, trata-se de um *show* mudo, como realmente é. Um *show* em que mãos e rosto são os pontos centrais da expressão e o silêncio é obrigatório (LOUIS, 2014).

2.2.2.1.3 Emblemas

Segundo McNeill (1985), os **emblemas** são parte de um código social, ainda que não sejam estruturados como a língua, por isso, mostram especificidades culturais. Daí serem chamados de gestos “italianizados”. Alguns insultam, outros elogiam, mas todos tentam, de modo geral, controlar socialmente o comportamento das pessoas. Diferente da gesticulação e da pantomima, os emblemas não descrevem objetos ou eventos, porque não são referenciais. Na verdade, eles são uma expressão de aprovação ou reprovação para algo que esteja ou não no padrão. Além disso, os emblemas funcionam como uma alternativa para a expressão verbal: quando faltam palavras ou não se pode pronunciá-las, faz-se um gesto emblemático (CORREA, 2007).

Um exemplo de emblemas seriam os sinais do tipo “OK” – o qual é produzido a partir da junção das pontas dos dedos indicador e polegar de modo a formar um círculo, enquanto os dedos médio, anelar e mínimo ficam estirados. No entanto, se o polegar se juntar a qualquer outro dedo, já não será mais o sinal de OK, o que demonstra que há um padrão na sua formação, característica linguística inexistente na gesticulação e na pantomima (McNeill, 1992).

Os emblemas são bastante utilizados no processo de comunicação, por isso, têm um caráter mais cultural do que pessoal, ou seja, eles têm um significado coletivo, partilhado pela comunidade. Na verdade, quando se estende as características inerentes aos emblemas a gestos universais e icônicos culturais, conforme a classificação de Armstrong e colegas (1995), percebe-se um comportamento semelhante, já que são produzidos sem necessidade de fala e passíveis de serem inseridos em contextos linguísticos propriamente ditos. Por isso, todo esse conjunto é, muitas vezes, chamado de gestos convencionais (LEITE, 2019) ou independentes (CORREA, 2007).

Nessa medida, são usados como se fossem uma palavra ou frase. O “OK” e “REVÓLVER” – exemplos já citados – podem indicar “situação positiva ou aprovação” e “espécie de arma de fogo”, respectivamente. No primeiro caso, o sentido primeiro pode diferir de país para país. Logo, esse gesto positivo para alguns, no Brasil, pode denotar um insulto. Isso quer dizer que o reconhecimento do emblema está ligado ao intercâmbio cultural, pois seu sentido pode circular em diferentes países. Já “REVÓLVER” aponta para ideia de que esses

gestos convencionais podem sofrer alteração, tornando-se mais abstrato. Nesse caso, além de referenciar um instrumento bélico, esse mesmo gesto pode indicar ameaça, significando “você está morto ou acabado”, em termos profissionais, por exemplo. Resumindo: ainda que esses gestos conservem sua configuração – ou melhor, seus traços materiais – em diversos lugares, o conteúdo semântico corre o risco de ser legitimamente diferente ou de se modificar, como acontece, em geral, com as palavras das línguas naturais.

2.2.2.1.4 Sinal (da Língua de Sinais)

O termo “sinal” também possui várias acepções, as quais vão do gesto ao símbolo, embora “sinal” das línguas de sinais (LS) seja um signo marcado dentro de um sistema linguístico. Devido aos movimentos de braços, mãos, cabeça e olhos, pode ser confundido com gesto, pura e simplesmente, porém não se trata de gesticulação, emblema ou pantomima. O sinal das LSs será, aqui, comparado aos demais tipos de gestos, de modo a demonstrar como ele, não se aproxima ou se distancia da linguagem, em sentido estrito, como os outros gestos, mas está inserido nela, haja vista que a língua de sinais é, ela própria, “A linguagem”. (cf. Figura 09)

Para isso, tomaremos como base os *continua* estabelecidos por McNeill (2000), a partir da classificação de Kendon (1982, *apud* MCNEILL, 1992, 2000), cuja intenção era estabelecer uma gradação dos gestos, partindo do não-linguístico em direção ao linguístico. McNeill (2000) percebeu, no *continuum de Kendon*, a possibilidade de desmembrá-lo em quatro subpartes, por isso elaborou uma versão mais plural.

Coloquei este título no plural, porque existem várias dimensões em que precisamos distinguir os movimentos que também são chamados de "gestos". Os pontos nomeados ao longo do contínuo - “gesticulação”, “pantomima”, “emblemas” e “língua de sinais” - foram definidos pela primeira vez por Kendon (1982). Depois foram alinhados em um *continuum*, denominado “*continuum de Kendon*” por McNeill (1992). Esse único *continuum* está sendo agora subdividido em quatro *continua*, de modo que, a partir de cada dimensão

analiticamente separada, seja possível diferenciar os tipos de gestos mencionados acima.⁵¹ (MCNEILL, 2000, p. 1)

Na Figura que segue, está sendo apresentada uma adaptação dos *continua* de McNeill (2000). Nele, os tipos de gestos são marcados binariamente com base nas dimensões que os compõem. Dessa forma, há que se perceber cada tipo de gesto como unidades que juntas constituem uma gradação, de forma a assinalar o distanciamento e a proximidade do que se predica como sendo linguístico.

Figura 9⁵² - Gradação de unidades gestuais: do [-linguístico] para [+linguístico]

		TIPOS DE GESTOS			
		GESTICULAÇÃO (GESTO COVERBAL)	PANTOMIMA	EMBLEMA	SINAL (DA LÍNGUA DE SINAIS)
DIMENSÕES	AUTONOMIA (EM RELAÇÃO À FALA)	-	+	±	+
	PRESENÇA DE TRAÇOS LINGUÍSTICOS	-	-	±	+
	CARÁTER CONVENCIONAL	-	-	±	+
	CARÁTER SEMIÓTICO	-	±	±	+
		[-linguístico]		[+linguístico]	

Fonte: Adaptação do *Continua* de McNeill (2000)

Os *continua* de McNeill (2000) evidenciam, com bastante clareza, a diferença entre os sinais de uma língua gestovisual e os outros sistemas gestuais, como demonstra a Figura 9. Comparando o sinal (da LS) com os gestos coverbais, conclui-se que, fora o processo neuroarticulatório, nada mais os torna semelhantes. Enquanto o sinal (da LS) atua independente da fala, a gesticulação subordina-se, já que, ao contrário do primeiro, não possui os traços linguísticos que lhe permitiriam ter potencial morfofonológico e/ou sintático, de modo a combinar seus elementos e tecer unidades significativas maiores.

O sinal (da LS) também tem caráter convencional e semiótico. Já os gestos coverbais, não são partilhados socialmente, além de estarem fortemente ligados à situação. Por fim, como

⁵¹ Tradução nossa a partir do trecho: “I have put this title into the plural because there are several dimensions on which we need to distinguish movements that are equally well called ‘gestures’. The labels for the points along the continua – “gesticulation”, “pantomime”, “emblems” and “sign language” – were first defined by Kendon (1982). They were lined upon a continuum termed “Kendon’s continuum” by McNeill (1992). That single continuum is now subdivided into four continua, each an analytically separate dimension on which the types of gestures above can be differentiated.”

⁵² Esta figura apresenta, de forma adaptada, os quatro *continua* elaborados por David McNeill (2000).

construção de significado, eles são globais, porque seu sentido é apreendido holisticamente, e sintéticos, já que uma única forma pode, indistintamente, abarcar diversos significados.

A pantomima, como o sinal (da LS), é autônoma em relação à fala e pode também, do ponto de vista semiótico, ser considerada segmentável, posto que é possível identificar suas unidades. No entanto, é sintética, posto que pode ter mais de um significado. Ademais, também difere do sinal por não ser convencional.

Diferente do sinal (da LS), o emblema responde apenas parcialmente às dimensões analisadas (50%), pois ora vem acompanhado de fala, ora não; tem um sistema de restrições que consegue produzir um par mínimo como nos gestos “POSITIVO” e “NEGATIVO” (mão fechada com polegar distendido para cima e para baixo, respectivamente), embora não aconteça o mesmo para os emblemas “PARAR” e “SILÊNCIO”. Os gestos concernentes a esse sistema são, muitas vezes, reconhecidos apenas por parte da comunidade e, apesar de serem passíveis de segmentação, suas formas podem abranger diferentes significados.

À vista de tudo isso, sinal é uma unidade lexical pertencente a dada língua de sinais, ou seja, um signo convencional, constituído de significado e significante, com valor dentro de um sistema linguístico que se manifesta em modalidade sinalizada. Possui o mesmo comportamento que uma palavra do japonês ou do português, ainda que se considerem as diferenças concernentes a cada língua. Como já foi dito, em seções anteriores, o sinal é uma unidade lexicossintática, passível de se decompor em morfemas e, minimamente, em fonemas, quando seus elementos estão destituídos de significado.

Por isso, deixando de lado os gestos coverbais, a pantomima e os emblemas, se comparamos os dois sistemas linguísticos oficiais do nosso país – a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais –, é possível constatar, a partir dos *continua* de McNeill, que ambas as línguas ocupam o mesmo espaço, situando-se na região do [+linguístico]. Essa é a contribuição do esquema Kendon-McNeill – a distinção entre gestos em geral e sinal, enquanto unidade linguística.

Todavia, não se pode dizer que esse contínuo (gesticulação – pantomima – emblema – sinal), do modo como foi posto pelos autores, constitua um caminho para explicar o desenvolvimento da linguagem. Segundo Dotter (1999), há um espaço entre o linguístico e o não linguístico que precisa ser explicado, já que não se sabe onde encaixar o aparecimento de

formas gramaticais. Sob esse prisma, o autor chama a atenção por tal perspectiva envolver uma visão negativa da língua de sinais, ao considerá-la um elemento situado entre a gestualização e as línguas faladas.

Sem dúvida, a visão de Dotter (op. cit.) chama a atenção para um aspecto que precisa ser considerado: será que o contínuo gestual elaborado e ampliado por Kendon e McNeill, respectivamente, consegue explicar o desenvolvimento linguístico? Talvez seja prematuro tecer qualquer declaração afirmativa, porém, tendo em vista o argumento levantado pelo autor, percebe-se a necessidade de investigar o aparecimento dessas formas gramaticas no sistema, uma vez que, em Libras, por exemplo, o sinal para a locução prepositiva DENTRO DE – o qual advém de um processo mimético (FELIPE, 2006) ou estrutura de grande iconicidade (SALLANDRE, 2003; CURXAC, 1993, 2000) – faz não só alusão ao ato de “colocar algo dentro de um recipiente” como, em discursos mais elaborados alude ao fato de uma situação “abarcara” vários temas ou de uma teoria “abranger” outras vertentes, *verbi gratia*. Na verdade, é contexto frasal que poderá indicar a melhor tradução.

Por outro lado, abandonada a visão de Dotter, torna-se possível analisar as línguas de sinais sem compará-las às línguas orais, buscando descobrir o que há nelas de particular, haja vista que se trata de “uma língua como as outras e não como outras” (CUXAC, 2003, p. 13). Nesse sentido, partindo do que é denominado pantomina⁵³ – aspecto, muitas vezes, deixado de lado no estudo das LSs –, Cuxac (1993) postula que, por meio da iconização da experiência, o surdo severo/profundo consegue codificar gestualmente sua realidade, produzindo Estruturas de Grande Iconicidade ou Transferência, como é o caso da locução prepositiva supracitada, o que permite a comunicação entre eles e seus pares, sejam familiares ouvintes que não sinalizam sejam Surdos usuários de outras línguas sinalizadas⁵⁴ (CUXAC, 1993, 2000, 2003).

A esse conjunto estrutural de grande iconicidade, dei o nome de estruturas de transferência (Cuxac, 1985). Essas estruturas são encontradas principalmente nas atividades de narração de histórias e na construção de referências específicas. Eles combinam elementos gestuais discretos (a forma da(s) mão(s)), não discretos (a natureza do movimento realizado com as mãos), bem como o uso da direção do olhar, a expressão facial, os movimentos do rosto e

⁵³ Há uma diferença qualitativa nos gestos produzidos por surdos e ouvintes, ainda que sejam indistintamente denominados de pantomima.

⁵⁴ Mais adiante essa questão será abordada na seção destinada à discussão sobre a iconicidade.

do corpo, os quais desempenham um papel essencial na construção do sentido. Esta possibilidade de mostrar facilmente ao dizer, ligada à natureza particular do canal gestovisual, induz a não distintividade desses conjuntos estruturais e conduz a uma análise componencial que não se relaciona com os instrumentos e técnicas linguísticas utilizadas tradicionalmente no quadro de descrição das línguas faladas.⁵⁵ (CUXAC, 2000, p. 56-57)

Ainda que não seja necessário estudar as línguas de sinais nos mesmos moldes das línguas orais, há outros aspectos, comuns a ambas, que precisam ser vistos. Portanto, outro aspecto em que se assemelham é o fato de a língua de sinais, assim como a oral, utilizar gestos complementares no momento da sinalização (GOLDIN-MEADOW; BRENTARI, 2017; CORREA, 2007). Em outras palavras, do mesmo modo que gestos coverbais (gesticulação) acompanham a emissão vocal de uma língua falada, na LS também há gestos co-sinais associados aos enunciados linguísticos, haja vista o trabalho de Correa (2007), a qual constatou que cerca de 25% da produção dos três sujeitos estudados era de unidades gestuais não-linguísticas.

Bergman (1994) afirma ainda que, no momento da sinalização, alguns Surdos produzem movimentos articulatórios com a boca (*mouthing*), similares aos de mãos e braços implementados pelos falantes ouvintes. Conforme dos estudos de Johnston (2001 *apud* PIZZIO, 2011), na AUSLAN⁵⁶, o *mouthing* está associado à nominalização, ainda que coocorra com verbo.

Tais movimentos não implicam produção linguística no sentido estrito do termo, até porque sinalizar e falar, em simultâneo, tem efeito negativo em algum ou em ambos os sistemas – na língua sinalizada e/ou na língua oral, o que torna a fala hesitante e a *performance* do sinal, corrompida. Entretanto, há que se mencionar uma situação em que gestos e fala juntam-se harmonicamente, como uma única entidade. Trata-se do momento da fala ritmada, quando, a

⁵⁵ Tradução nossa a partir do seguinte trecho: “À cet ensemble structural de grande iconicité, j’ai donné le nom de structures de transferts (Cuxac, 1985). On trouve ces structures essentiellement dans les activités de récit et dans la construction de références spécifiques. Elles mêlent éléments gestuels discrets (la forme de la ou des mains), non discrets (la nature du mouvement effectué avec les mains) ainsi qu’une utilisation de la direction du regard, de la mimique faciale, de mouvements du visage et du corps qui jouent un rôle essentiel dans la construction du sens. Cette possibilité de montrer aisément tout en disant, liée à la nature particulière du canal visuel-gestuel, induit la non discrétion de ces ensembles structuraux et conduit à une analyse componentielle qui ne relève pas des instruments et des techniques linguistiques utilisés raditionnellement dans le cadre de la description des langues orales.

⁵⁶ Língua Australiana de Sinais

partir dos nove meses (00;09), a estrutura dialógica da mãe e do bebê se modifica. Nessa fase, a mãe utiliza, de modo enfático, palavras ligadas as suas ações, i.e., a uma fala alta e ritmada são, em simultâneo, acrescentados gestos, o que configura a relação **voz/ação materna**, permitindo à criança um recorte do bloco rítmico materno” (CAVALCANTE, 2016 [2003], p. 151).

2.2.3 A linguística e a constituição do sistema (línguas naturais)

Caracterizar um instrumento de comunicação e estabelecer seus níveis estruturais auxilia o linguista na diferenciação entre a língua e os demais sistemas, além de determinar do que se trata e, sendo língua, identificar quais aspectos a definem.

Saussure foi o primeiro a definir as características da língua, sendo categórico ao afirmar que língua não se confunde com linguagem. Linguagem, no *Cours de Linguistique Générale*, é uma faculdade humana específica, já língua (*langue*) é apenas uma parte, ainda que essencial, da qual se constitui a linguagem, ou seja, trata-se de um produto registrado no cérebro do indivíduo, passivamente e sem intermédio da reflexão. O falante nem a cria, nem a transforma, porque em sua mente ela só existe virtual e parcialmente. Sua completude estaria na massa de falantes, por isso, é considerada a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo e adotada pela comunidade para fins de comunicação.

Outros pesquisadores também seguem a mesma linha saussuriana. Bloch e Trager (1942), por exemplo, definem língua como um “sistema de símbolos vocais arbitrários por meio do qual um grupo social co-opera”. Para eles, a língua é um sistema devido à sua organização gramatical. Seus signos são: enunciados simbolicamente associados a objetos e eventos do mundo prático; exclusivamente vocais, embora outros, como os gestos, possam compor um sistema bastante complexo; e arbitrários, já que entre o enunciado oral e seu significado não existe nenhuma relação necessária ou, filosoficamente, válida.

A ênfase à função social da língua é devido ao princípio de que ela é responsável por todas as atividades desenvolvidas pelo homem na sociedade, i.e., por seus artefatos, os quais vão desde os objetos até o modo de organização dos grupos humanos. Pode-se dizer, com isso,

que a língua não é apenas um instrumento, mas a base de toda atividade cultural, o que a torna um meio de acesso às características de determinada comunidade. (BLOCH; TRAGER, 1942)

Lyons (1987) cita estudiosos, Bloch e Trager (1942), que também enfatizam o caráter social e comunicativo da língua: “instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados” (HALL, 1968 *apud* Lyons, *op. cit.*, p. 4). Isso mostra que ambas as definições, além de outras como essas, são pouco específicas, pois os humanos podem se comunicar, interagir ou cooperar por meio de símbolos orais-auditivos considerados apenas elementos paralinguísticos.

A concepção de língua de Noam Chomsky (1957) não é menos abrangente que a dos autores supracitados. Quando o linguista americano define língua como sendo “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (p. 13), está considerando as línguas naturais assim como as artificiais e as linguagens matemática e de programação. Segundo Lúcia Lobato (1986), o objetivo de Chomsky é focar na estrutura linguística e possibilitar uma investigação sob um prisma matematicamente preciso. No entanto, a autora salienta que, enquanto o estruturalismo saussuriano percebe a língua como fato social, ainda que não aprofunde esse aspecto, o gerativismo desconsidera completamente essa dimensão em prol da função cognitiva, pois a língua é considerada expressão do pensamento.

Nesses termos, Chomsky abandona o fator comunidade e concebe um falante ideal, munido de um dispositivo biológico, localizado no cérebro (linguagem⁵⁷) e que lhe permite acessar certo conhecimento sobre sua língua. Esse conhecimento é chamado de **competência linguística**, um tipo de gramática internalizada, a qual permite ao falante depreender regras de construção de sua língua e identificar as sentenças, de modo a produzir e compreender novas sequências, além de diferenciá-las das de outras línguas e relacioná-las entre si. Nessa medida, a competência é formada tanto pelo conhecimento das propriedades sintáticas, fonológicas e semânticas, como pelo conhecimento da boa ou má formação das sentenças.

Todavia, Couto (2018) e Everett (2019) acreditam na gramática como sendo apenas um recurso colaborativo que serve à atividade comunicativa. Segundo o linguista americano, é

⁵⁷ Chomsky também concebe a linguagem como uma capacidade humana específica para a fala.

possível interpretar a língua mesmo quando ela não está gramaticalmente estruturada. Isso porque, ainda que esteja subdeterminada, como ocorre nas atividades de comunicação, é possível depreender seu significado, o que não pode acontecer sem que se recorra ao contexto. E, em se tratando de Couto (2018), este reitera que a linguagem é a comunicação e não instrumento desta. Logo, situações interativas são dispositivos que acionam a faculdade da linguagem, permitindo que o sujeito “se jogue” no fluxo interacional, o que pode culminar na depreensão das seguintes regras (cf. Figura 10):

Figura 10 – Síntese das regras interacionais

- 1) Quanto à disposição dos interlocutores, estes devem estar:
 - a) próximos, conforme as circunstâncias;
 - b) alinhados de frente um para o outro, focando mutuamente os rostos ou, quando possível, os olhos;
- 2) No tocante à polidez, devem:
 - a) usar fala suave, em tom de voz ou sinais brandos;
 - b) responder com satisfação a uma solicitação;
 - c) expressar-se em tom cooperativo, tanto na solicitação como na satisfação;
 - d) utilizar palavras amistosas e gentis antes da solicitação;
 - e) calar, quando for a vez do outro falar;
 - f) expressar – ao menos, na face – os sentimentos presentes no teor da mensagem;
 - g) manter-se atento ao momento comunicativo, e, quando necessário, manifestar-se por meio de expressões fáticas;
 - h) deixar que quem iniciou a comunicação, finalize-a, porém expressando, antes, esse desejo;
 - i) enunciar a mensagem, fazendo-se compreender e interpretá-la consoante a intenção do emissor;
- 3) Regras sistêmicas (referentes à estrutura gramatical).

Fonte: Couto (2018)

Dessa forma, é possível, ao indivíduo, manter-se aberto ao aprendizado de dada língua. Inclusive, em termos aquisicionais, observa-se que, antes de produzir seu primeiro enunciado, a criança já implementa alguns dos princípios colaborativos inerentes à comunicação, e outros ela aprende durante seu desenvolvimento, mediante sua cultura.

De fato, a língua é um feixe de fenômenos (DASCAL; BORGES NETO, 1991), o que dificulta encerrá-la em uma simples definição. Por isso, Benveniste (1976), distinguiu entre o sistema linguístico humano e o sistema de comunicação animal, a fim de listar características

que são próprias da linguagem humana. Com efeito, os estudos linguísticos, à medida que vão evoluindo, mostram que nenhuma língua natural beira à simplicidade, ainda que algumas não necessitem de estruturas gramaticais complexas, como assinala Everett (2019). Contudo, todas possuem uma organização gramatical própria na constituição de suas unidades, o que as torna, sem dúvida, autônomas.

Utilizar uma língua – de modo gestual ou oral – requer uma série de características⁵⁸ individuais (neurobiológica, cognitiva e técnico-articulatória) e, principalmente, coletivas (comunicativa e sociocultural). As primeiras dizem respeito às condições humanas para linguagem; as outras, às experiências sociais partilhadas ao modo como as línguas se conformam às experiências partilhadas pelo homem em seu grupo social.

Quando um indivíduo se comunica em LS, recebendo ou transmitindo mensagens, as áreas clássicas da linguagem localizadas no hemisfério esquerdo são ativadas. Segundo Valadão e colegas (2013), essas ativações estão presentes nas áreas pré-frontais inferiores, como a área de Broca (produção), e nas áreas temporais superiores, onde se situa a área de Wernicke (recepção). Vale saber que alguns padrões de ativação se realizam, independente da modalidade. No entanto, esses autores assinalaram que os padrões dependentes de modalidade específica geram ativação no córtex visual para os Surdos, do mesmo modo que a ativação do córtex auditivo para ouvintes (NEVILLE *et al.*, 1998).

Relacionada a essa base neurobiológica está a cognição, isto é, o funcionamento mental, o qual consiste em processos que permitem ao homem – surdo ou ouvinte – compreender a realidade em que vive, organizar as informações apreendidas a partir dessa compreensão e transmiti-las a outras pessoas durante eventos comunicativos. (MARTELOTTA, 2013)

No decurso do processo de comunicação, quando a linguagem está sendo posta em prática, um conjunto de movimentos corporais se fazem necessários, a fim de que sejam produzidos fonemas. Conforme Martelotta e colegas (2013), esses movimentos psicofísicos apresentam complexidade e sutileza capazes de gerar particularidades passíveis de tornarem os fonemas distintos e funcionais no sistema linguístico de que fazem parte. Isso ocorre tanto na

⁵⁸ O modo como as características das línguas naturais estão apresentadas neste trabalho visa evidenciar, com equidade, a similaridade entre os sistemas linguísticos oral-auditivo e visuoespacial, muito embora existam questões, como em toda língua, que não podem ser tratadas da mesma maneira (CUXAC, 2000).

modalidade oral-auditiva como na gestovisual, o que exige do falante/sinalizante, nessa atividade de produção de fala⁵⁹, domínio de uma série complexa de procedimentos relacionados à produção e percepção dos diferentes movimentos fonoarticulatórios, como também aos efeitos característicos da distribuição funcional desses fonemas pela cadeia sonora ou gestovisual.

Do ponto de vista sociocultural, observa-se que quando a sociedade evolui, há mudança na vida do homem e, conseqüentemente, na língua que utiliza, haja vista a região onde ele vive, a posição social de que desfruta, a profissão que exerce, além das mudanças que ocorrem no tempo e nas estruturas sociais, políticas, tecnológicas, dentre outras.

Inclusive, na interação entre os indivíduos, durante o processo comunicativo, percebe-se que as estruturas linguísticas também mudam, já que a língua permite que as intenções comunicativas – convencionadas no grupo – sejam marcadas, não apenas por meio de elementos não verbais, como também no interior da estrutura linguística.

Os pré-requisitos para a linguagem estão presentes, pois, em todas as comunidades linguísticas, independente da modalidade utilizada ou de qualquer outra peculiaridade que torne as línguas diferentes (PINKER, 2004). Ademais, existem outras características que podem ser encontradas em toda e qualquer língua natural (LOBATO, 1986; LYONS, 1986; QUADROS, 2004; VALLI et al., 2005).

Do ponto de vista da comunicação, a língua, como nenhum outro sistema, caracteriza-se por transmitir inúmeras mensagens, sobre temas diversos, sob intenções variadas, ainda que sem nenhum estímulo externo. Trata-se da **produtividade**, característica que diz respeito à capacidade que tem o homem de elaborar e compreender mensagens nunca ditas ou ouvidas, ilimitadas em número e extensão. Outro aspecto é a **criatividade**, a qual evidencia o fato de as línguas humanas se manifestarem independente de estímulo, ou seja, são um reflexo do pensamento, o que torna o homem capaz de reagir linguisticamente de modo criativo diante de situações novas (CHOMSKY, 1957, 2008).

⁵⁹ O termo FALA está sendo utilizado na perspectiva saussuriana, i.e., como manifestação do produto linguagem.

As línguas naturais são também **flexíveis** e **versáteis**. Possuem mecanismos que possibilitam traduzir emoções, sentimentos; solicitar cooperação, ameaçar, prometer, ordenar, perguntar, afirmar. Por exemplo, A figura 11 mostra como uma única proposição (alguém cuidar de animal) pode ser utilizada para afirmar, perguntar e prometer, especificando o agente e o paciente, a marcação temporal, os aspectos modais, a força ilocucionária, dentre outras funções.

Figura 11– A flexibilidade e versatilidade de uma proposição em português e em LIBRAS

PORTUGUÊS	LIBRAS	
1. Você cuida de animais	VOCÊ CUIDAR ANIMAIS	afirmação
2. Você cuida de animais?	VOCÊ <CUIDAR ANIMAIS> _{sn}	pergunta
3. Você prometeu cuidar dos animais.	VOCÊ PASSADO PROMETER CUIDAR ANIMAIS	promessa

Fonte: Elaborado pela autora

Tudo isso gera uma multiplicidade de funções (LOBATO, 1986). Assim, além da função comunicativa, partilhada também por outros sistemas, e da cognitiva, as línguas podem funcionar de modo emotivo, conativo, lúdico, metalinguístico, poético, fático.

Ainda sobre o sistema linguístico, a dualidade (ou dupla articulação) torna-o simultaneamente heterogêneo e complexo, já que é formado por uma quantidade mínima de elementos sem significado que são combinados de modo a formar unidades significativas. Os fonemas se unem para formar morfemas; morfemas, para constituir palavras; e palavras, para compor sentenças. No entanto, é preciso dizer que essa combinação não é aleatória. Existe um **padrão** de organização, ou seja, há regras que determinam como esses elementos serão dispostos.

Tanto em português como em Libras, a simultaneidade e a sequencialidade estão presentes, por exemplo, no nível fonético-fonológico de ambos os sistemas. Cada língua tem sua própria sistematicidade, pois as combinações não ocorrem de modo aleatório. Na língua oral, um feixe de traços compõe simultaneamente os fonemas de uma palavra. Durante a produção do fonema [t], *verbi gratia*, alguns articuladores móveis e imóveis se envolvem na produção desse som. Trata-se de um feixe de traços que, postos em ação simultaneamente, geram um som oclusivo, dentoalveolar, desvozeado. No caso da língua de sinais, os traços

gestovisual, tais como configuração de mão, orientação e locação, considerados parâmetros, entram em cena também simultaneamente, mas para compor um sinal, como DESCULPA, em que a CM em “y”, orientação da palma voltada para o sinalizante e a Locação queixo compõem o sinal. Entretanto, em sinais em que o movimento está presente, é possível constatar a sequencialidade, haja vista o ponto inicial e final do movimento. Já no português, a sequencialidade é atestada a partir da linearidade que organiza a produção dos sinais, um após o outro. Com efeito, é preciso salientar que a função desse padrão organizacional é evitar a transgressão de regras que possam tornar as sequências fonológicas agramaticais.

Segundo Quadros (2004), há ainda a **dependência estrutural** que, a partir de uma estrutura básica semelhante, permite ao falante compreender internamente qualquer enunciado, ainda que o número dos elementos envolvidos varie. Logo, de modo geral, pode-se dizer que as sentenças são formadas por um sintagma nominal e um sintagma verbal ($S \rightarrow \{SN+SV\}$), os quais podem ser preenchidos, em português ou na Libras, do seguinte modo:

Figura 12 – Sentenças constituídas por SN +SV em português e na LIBRAS.

	PORTUGUÊS	LIBRAS	ESTRUTURA SINTÁTICA
1.	A mulher trabalha.	IX MULHER TRABALHAR	[SN (det+N)] + [SV (V)]
2.	A mulher que cuida de crianças trabalha.	MULHER IX CUIDAR CRIANÇAS TRABALHAR	[SN (det+N+SA<O2>)] + [SV (V)]
3.	Ela trabalha.	EI@ TRABALHAR	[SN (pro)] + [SV (V)]

Fonte: Elaborado pela autora

A **descontinuidade**, no que lhe concerne, evidencia a diferença formal entre significante e significado, ou seja, há, na língua, palavras altamente parecidas, mas cujos significados não estão diretamente implicados. Por exemplo, em língua portuguesa, os pares, mato/pato, mala/maça, se distinguem somente por suas consoantes em início de sílaba, porém seus significados em nada estão relacionados. Também em Libras, os sinais, TRABALHAR/ESFORÇO e CULTURA/INTELIGENTE, distinguem-se apenas pelo parâmetro de movimento, porém o sentido de cada enunciado é particular e plenamente inteligível.

Por último, está a **arbitrariedade**, a qual refere-se à falta de conexão entre o significante e o significado de uma palavra. Nesse caso, a palavra “pato”, em português, e o sinal

“conhecer”, em Libras, nada têm a ver com seus respectivos significados – “espécie de ave aquática” (*pato*) e “ter noção/saber” (CONHECER). Geralmente, o conceito de arbitrariedade é, tradicionalmente, visto em oposição ao de iconicidade, no entanto, o primeiro baseia-se no princípio de convenção. Além disso, diferentes abordagens linguísticas têm estudado esses conceitos sob diferentes perspectivas e verificado que a iconicidade é tão importante quanto à arbitrariedade, no tocante às línguas naturais, como será abordado mais adiante. (MARTELOTTA, 2013; COSTA, 2012)

Clayton Valli e seus colaboradores (2005) acrescentam, ainda, que a língua pode: 1) mudar com o tempo e no espaço, devido ao uso e interação entre os falantes; 2) ser monitorada por seus usuários; 3) armazenar diversas variantes; 4) ser aprendida por nativos de outros idiomas, e, por último, ser utilizada como metalinguagem.

Todo esse aparato teórico muito tem contribuído para a consolidação das LSs e também apontado novos vieses de estudo para as línguas naturais de modo geral. Contudo, desde que se começou a aprofundar as pesquisas das LS, outras discussões vêm despontando. Uma delas, inclusive, pretende que as definições de língua devam ser amplas o suficiente para contemplar as modalidades oral e sinalizada, visto que o caráter gestual está presente tanto nas línguas de sinais como nas orais (ARMSTRONG *et al.*, 1995).

Desse ponto de vista, Johnson (1987) argumenta que nossa realidade deriva de nossas experiências e, conseqüentemente, dos movimentos corporais que nos norteiam. Nosso pensamento é corporificado, por isso o modo como nos orientamos espacial e temporalmente, o jeito como interagimos com os objetos, dentre outras situações, criam esquemas imagéticos que organizam nosso viver.

Para ele, um dado esquema imagético surge primeiro como um alicerce gerado a partir das interações corporais, depois é desenvolvido e ampliado como uma estrutura em torno da qual o significado é organizado em níveis mais abstratos de cognição. Tudo isso interfere na forma como processamos as informações, como construímos o discurso e, mais ainda, na maneira como geramos nossas sentenças, independentemente de a língua ser gestovisual ou oral-auditiva. (JOHNSON, 1987)

Correa (2007) também considera a necessidade de se reavaliar o conceito de língua, com base no processo de articulação linguística, contexto social, histórico e cultural vigente. Nessa medida, a autora aponta o fato de a língua, em sua dimensão cultural, ser instrumento de

comunicação e de cooperação em dada sociedade, o que revela princípios de ordem genética e propriedades estruturais passíveis de descrição e análise. A academia, portanto, precisa ser atualizada a respeito dos estudos linguísticos sobre as LSs (QUADROS, 2004), inclusive das pesquisas em torno da gestualidade (MCNEILL, 1992, 2000; CORREA, 2007) e da iconicidade (CUXAC, 1996, 2000; WILCOX, 2004).

2.2.3.1 As Línguas de Sinais (LS)

Apesar de, no século XIX, os ex-alunos e já professores do Instituto de Surdos de Paris, intuírem sobre as características linguísticas da Língua de Sinais Francesa (SOUZA, 2003), foi somente a partir do trabalho de William Stokoe que os estudos das Línguas de Sinais (LS) começaram a ganhar força e espaço.

Antes de os estudos das LSs se fortalecerem, era comum pensar que os sinais compunham um sistema subordinado às línguas orais (LOs). O resultado de tal pensamento era considerar as LSs simplificadas, com pouca ou nenhuma organização gramatical, derivadas das LOs e lexicalmente dependentes (QUADROS; KARNOPP, 2004; WILCOX; WILCOX, 2005).

As LSs são tão naturais como qualquer outra, pois fazem parte desse conjunto de línguas que são “adquiridas [...] sem necessidade de instrução e intervenção formal e sistemática, mas através, apenas, da exposição do indivíduo a um meio lingüístico específico” (TEIXEIRA, 2011), o que equivale a dizer que “uma língua natural é uma realização específica da faculdade da linguagem” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30). Diz respeito a um sistema abstrato de regras, por meio do qual os elementos distintos e desprovidos de significado, se combinam formando unidades significativas – morfemas, sinais (palavras) e sentenças – capazes de compor infinitas mensagens. Segundo Valli e seus colegas (2005), boa parte da natureza da linguagem consiste no fato de haver um número infinito de sentenças, i.e., qualquer pensamento pode ser codificado.

2.2.3.1.1 Nível fonético-fonológico

Sendo línguas articuladas, as LSs são passíveis de serem decompostas. Esta descoberta foi feita por William Stokoe (STOKOE, 1960; VALLI et al., 2005), quando tentava provar o

caráter linguístico da Língua Americana de Sinais (ASL). Contrastando pares mínimos que o pesquisador descobriu que o significado dessas línguas não era construído de modo global como acontece na gesticulação, onde o significado das partes só pode ser visto de forma holística, a partir do todo. Nas LS, ao contrário, as partes são segmentadas e independentes.

Assim, a decomposição dos sinais da ASL levou Stokoe (1960) a identificar três parâmetros – os fonemas (ou *querema*⁶⁰), unidades linguísticas mínimas destituídas de significado. Inicialmente, foram determinados:

A) Configuração de Mãos (CM):

- Consiste na forma que a mão adquire no momento da produção do sinal. Em relação à Libras, Ferreira-Brito (1995) apresentou 46 CMs, sem distingui-las entre formas básicas e variantes. Já Felipe (2005) listou 79 CMs, também em nível fonético, e o projeto de Identificação de Sinais foram listadas, 132 CMs, as quais são descritas a partir de 10 grupos constituídos a partir da disposição dos dedos: G01 com cinco dedos; G02, dedo médio; G03, dedo anelar-polegar; G04, dedo indicador-polegar; G05, mínimo-polegar; G06, indicador-médio dois; G07, indicador-médio-polegar três; G08, dedo indicador polegar; G09, dedo indicador um; G10, mão fechada; G11, médio polegar; e, por último, G12, mínimo polegar (QUADROS; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014). Segundo Karnopp (1999), durante a produção do sinal a CM pode permanecer a mesma ou alterar-se, a partir de um movimento interno de mão, i.e., mudança na disposição dos dedos selecionados.

B) Locação da mão (L):

- Também denominado ponto de articulação (QUADROS; KARNOPP, 2004) ou localização (XAVIER, 2006), indica uma área no corpo ou no espaço de enunciação⁶¹ onde o sinal será implementado. A Locação envolve a região da cabeça, tronco, mão, braços e espaço neutro⁶². Vale dizer que quando o sinal envolve movimento mão, há um deslocamento desta, partindo da locação principal (cabeça,

⁶⁰ Inicialmente, para marcar a existência de dois tipos de sistemas, Stokoe utilizou o termo *querema*, derivado do grego, porém, em estudos posteriores, ele próprio e outros pesquisadores optaram pelo termo fonema, no intuito de enfatizar o fato de as LS compartilharem princípios linguísticos subjacentes às LO (QUADROS; KARNOPP, 2004).

⁶¹ Área à frente do corpo (do sinalizante), onde o sinal será articulado.

⁶² Mesmo que espaço de sinalização ou espaço de enunciação.

tronco, mão passiva) para subespaços (olhos, nariz, testa), como explica Karnopp (1999).

C) Movimento (M):

- Diz respeito ao modo como a(s) mão(s) se move(m). Segundo Quadros e Karnopp (2004) esse parâmetro abrange uma série de formas e direções, que pode ser caracterizada a partir do tipo, direcionalidade, maneira e frequência. O primeiro traço indica que o movimento pode ser implementado pelas mãos, pulso e antebraço; o segundo, classifica-o em uni-, bi- ou multidirecional; já o terceiro assinala a qualidade, a tensão e a velocidade; e, por fim, o quarto traço aponta as repetições. As autoras ainda mencionam a possibilidade de o movimento ser dividido em movimento de direção (*path movement*) e movimento local (ou movimento interno da mão), já que esse parâmetro pode apresentar-se de uma ou outra maneira, ou por meio de uma combinação simultânea de ambos.

Além desses parâmetros, Battison (1978 *apud* XAVIER, 2006; QUADROS; KARNOPP, 2004) acrescentou outro:

D) Orientação de mão (Or):

- Embora identificado por Stokoe, este, em seu trabalho inicial, não o considerou um distinto. Battison e outros pesquisadores, porém, argumentaram em favor de sua inclusão, devido à existência de pares mínimos, ou seja, parece de sinais que têm seu significado alterado à direção para onde a palma da mão aponta no momento da implementação do sinal – se para cima, para baixo, para o corpo do sinalizante, para frente, para direita ou para esquerda.

Há, ainda, os trabalhos de Backer (1983 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004; KARNOPP, 1999) que identificou quinto parâmetro:











E) Expressões não-manuais (ENM):

- São movimentos de cabeça, face, olhos ou tronco, que embora possam distinguir itens lexicais, são mais produtivas na marcação de construções morfossintáticas. De acordo com Quadros e Karnopp (2004), as expressões não-manuais podem marcar sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas,

topicalizações, concordância e foco, bem como referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau e aspecto.

Todos esses parâmetros, então, constituem-se em unidades fonético-fonológicas capazes de distinguir itens lexicais. Dessa forma, quando pares de sinais são comparados do ponto de vista articulatório, é possível notar que eles se distinguem por um único traço, ou seja, havendo mudança de fonema (parâmetro), há mudança de significado no sinal produzido. (cf. Figura 13)

Figura 13 – Exemplos de pares mínimos

 <p>SENTIR</p>	 <p>FEIO</p>	<p>Distinguem-se quanto à CM – mão aberta com dedos curvados e mão em “L”, respectivamente. L e M permanecem os mesmos.</p>
 <p>SALÁRIO</p>	 <p>FALTAR</p>	<p>Possuem CM idêntica, mesmo movimento, mas se diferenciam em relação à L, já que o primeiro é produzido no peito (onde geralmente fica o bolso da camisa) e o segundo, em espaço neutro utilizando a mão de apoio.</p>
 <p>QUEIJO</p>	 <p>SORRIR</p>	<p>Diferenciam-se pelo M, sendo que os parâmetros de CM e de L são os mesmos.</p>
 <p>SALÁRIO</p>	 <p>VIDA</p>	<p>Implementados com a mesma CM, M e L, sendo a Or. o único parâmetro que os distingue</p>
 <p>LADRÃO</p>	 <p>SEXO</p>	<p>Produzidos na região facial, esses sinais diferenciam-se na ENM, ou seja, no modo como a bochecha sofre movimento: em LADRÃO, a partir do deslocamento interno da língua – da parte posterior à anterior da cavidade oral; e em SEXO, a bochecha movimenta-se mediante a alternância da pressão de ar armazenado na cavidade bucal.</p>

Fonte: Elaborado pela autora⁶³

⁶³ Imagens retiradas do Google Imagens.

Outros parâmetros foram identificados. Alguns, inclusive, já conhecidos de Stokoe, o qual lhes atribuiu função secundária, preferindo trabalhar apenas com os três primeiros. (LEITE, 2008; QUADROS, KARNOPP, 2004).

Em suas análises, Stokoe observava que os arranjos fonético-fonológicos pareciam ser simultâneos, apesar de alguns exemplos manifestarem o contrário. Entretanto, Liddell e Johnson (1989 *apud* XAVIER, 2006; LEITE, 2008a), perquirindo esse aspecto, perceberam que as LSs desfrutavam de ambas as características (simultaneidade e sequencialidade), só que em situações diferentes: “Enquanto a simultaneidade é o princípio organizador da estrutura de cada segmento, a sequencialidade é o princípio organizador da estrutura interna de cada sinal, visto que este pode ser constituído de mais de um segmento” (XAVIER, 2006, p. 25).

Com efeito, segundo André Xavier, é nessa questão que reside a maior divergência entre o modelo de Stokoe e o de Liddell e Johnson, pois, para o primeiro, os parâmetros de CM, L, Or. e M têm um papel similar ao das LO. Já os dois últimos, observando que a constituição dos sinais seria dotada de movimentos e suspensões⁶⁴, perceberam que a sequencialidade é inerente à presença do parâmetro de M.

Em um sinal como DESCULPAR, por exemplo, não há movimento, por isso os parâmetros se manifestam simultaneamente. Já em relação ao sinal SOL, notamos que da preparação à conclusão, existe um espaço de tempo, o que reflete seu caráter sequencial.

2.2.3.1.2 Nível morfológico

No que tange à Morfologia, os quatro parâmetros citados mais as Expressões Não-Manuais (ENM)⁶⁵ podem, segundo Felipe (2006), expressar morfemas lexicais ou gramaticais,

⁶⁴ Para Liddell e Johnson (1989 *apud* XAVIER, 2006; LEITE, 2008), alguns sinais caracterizam-se pela **suspensão**, estaticidade de seus elementos formacionais; outros, pelo **movimento**, i.e., pela dinamicidade desse parâmetro (M).

⁶⁵ Muitos estudos, como os de Felipe (2006), colocam as ENM como sendo o quinto parâmetro. Vimos anteriormente que muitos outros foram encontrados, embora não sejam considerados distintivos em termos fonológicos. No caso da Libras, encontraram, até agora, essa distinção apenas em dois sinais, *exempli gratiae*, LADRÃO e RELAÇÃO-SEXUAL. No entanto, trata-se de um elemento muito produtivo seja como segmento suprassegmental, no âmbito da Fonologia, ou unidade morfossintática.

com diferentes atribuições: 1) raiz/radical (M); 2) afixo (alterações de M e CM); e desinência indicando número pessoal (direção do movimento) ou de gênero (CM). Essas morfemas, no que lhes concerne, no processo de formação de sinais, são organizados de modo a produzir alterações sistemáticas em uma base, seja adicionando ou subtraindo afixo, ou promovendo modificações internas.

Conforme os estudos de Felipe (*ibid.*), quando se trata de processos de modificação de raiz, é possível tomar como exemplo a incorporação da negação por sufixo e por infixo. No primeiro caso – no par verbal “TER”/“NÃO-TER” –, a negação é expressa por meio de morfema (infixo, no caso) que se une simultaneamente à raiz do verbo mediante certa alternância no movimento ou expressão corporal (movimento de cabeça). Já na segunda situação, o verbo “QUERER”, por exemplo, possui como raiz um movimento em dada direção, porém, quando outro movimento em sentido oposto é afixado ao sinal, imprimindo-lhe novo significado, cria-se a contraparte negativa desse verbo – “NÃO-QUERER”.

Com relação à modificação interna da raiz, Felipe (*ibid.*) diz que tal processo consiste em uma base lexical (M) sendo modificada mediante cinco mecanismos, a saber: 1) marcação da pessoa do discurso por meio da direcionalidade (flexão de pessoal); 2) mudança do movimento da raiz, quanto à frequência ou velocidade (flexão de aspecto verbal); 3) classificadores (mudança de gênero); 4) acréscimo de um quantificador à raiz (incorporação de numeral), e 5) alteração da frequência da raizM (incorporação do intensificador MUITO ou de casos modais).

Sobre a formação de sinais por composição, a autora assinala que formas livres se justapõem ou aglutinam, a fim de compor novos itens lexicais. À vista disso, dois sinais podem formar um terceiro apenas pela justaposição, como acontece nas LO. De modo mais específico, Felipe (*op. cit.*) assinala o fato de um classificador ou forma datilológica se unir a uma unidade lexical para formar um novo vocábulo em língua de sinais.

Interessante notar que Felipe (*ibid.*) traz, na sua abordagem, os processos miméticos, nomenclatura *tabu* quando se trata das LS.

A Libras, como outras línguas de sinais, devido à sua característica gestual-visual, pode introduzir, no contexto discursivo, a mímica e por isso um objeto, uma qualidade de um objeto, um estado, um processo ou uma ação pode mimeticamente ser representada juntamente com a estrutura frasal. Este processo de formação de palavra, altamente produtivo, permite uma

economia, já que expressões faciais e corporais podem complementar os itens lexicais estabelecendo contextos discursivos uma vez que essas se estruturam a partir das convenções da língua. (Ibid., p. 206)

De fato, como sublinha a autora, esse processo permite o surgimento, a partir da “mímica”⁶⁶, de uma forma linguística icônica alicerçada na fonotática e na sintaxe da língua de sinais. Aliás, não só a “mímica” passa pelo crivo do sistema linguístico, como também os empréstimos linguísticos, via soletração datilológica. Vale dizer que esses empréstimos se situam na periferia do acervo lexical, enquanto aqueles, sendo constituídos pelo próprio sistema, conforme acabamos de ver, encontram-se no núcleo do sistema e são chamados de léxico nativo (QUADROS; KARNOPP, 2004).

2.2.3.1.3 Nível sintático

Caminhando em direção à sintaxe, percebe-se o quanto o espaço de enunciação é importante. Trata-se de onde ocorre o estabelecimento das formas nominais e pronominais, o que segundo Quadros e Karnopp (2004), é fundamental em termos sintáticos.

As autoras listam, pois, alguns mecanismos possíveis, com vistas a estabelecer um local de referência no espaço de sinalização. O primeiro deles seria produzir o sinal em questão, sendo estabelecido em um local particular. Em seguida, falam sobre direcionar o corpo (olhos e cabeça, simultaneamente) para o local estabelecido, simultaneamente à execução do sinal nominal ou apontação. Também colocam a necessidade da apontação ostensiva antes de produzir o sinal de um referente específico e de, quando a referência for óbvia, usar um pronome. Lembram, ainda, que o classificador, da mesma forma, pode ser utilizado em um local particular. Além disso, os verbos direcionais devem ser incorporados às referências feitas previamente.

Quanto à ordem dos constituintes, Quadros e Karnopp (*op. cit.*) afirmam que a Libras apresenta certa flexibilidade, devido, principalmente aos verbos de concordância, o que impõe

⁶⁶ Esse é o termo utilizado pela referida autora. No entanto, Christian Cuxac (1993, 2000) denomina essas produções de Transferências ou Sinais de Grande Iconicidade, como será explicado mais adiante.

alguma dificuldade na determinação exata da ordem. De qualquer forma, as autoras salientam que a disposição SVO das sentenças é sempre gramatical.

É nessa medida que os pesquisadores vêm trabalhando. Há diversos estudos sendo desenvolvidos, muito trabalho e uma luta constante em relação à legitimidade das LS. Apesar disso, ainda existem muitos mitos pairando no imaginário coletivo, quando, de modo superficial, comparam as línguas gesto-visuais às orais auditivas. (LEITE, 2013). Daí a necessidade de sempre retomar a discussão sobre o estatuto de língua natural das LSs (KARNOPP, 2004; GESSER, 2009).

2.2.3.2 As línguas de sinais e a iconicidade

Além de reavaliar, ampliando, o conceito de língua, faz-se necessário verificar em que medida, os estudos das línguas de sinais têm tido alguns resultados velados no tocante às análises que, por vezes, são muito pautadas nos modelos das línguas orais (LEITE; QUADROS, 2014; CUXAC, 2000, 2003). No entanto, como assinala Campello (2008), a língua de sinais constitui-se com base na imagem; seus significantes são gestovisuais, pois os Surdos utilizam a mão e o corpo para tornar visíveis suas mensagens.

Os Surdos usam a língua de sinais brasileira envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. Muitos professores, familiares (principalmente, pais de filhos/as Surdos), não entendem a língua de sinais brasileira, sendo considerados, então, como “estrangeiros” em relação à língua de sinais brasileira e cultura visual. [...] a língua de sinais vem construída e absorvida visualmente juntamente com a cultura do sem som. As percepções visuais e suas experiências visuais, no dia a dia, com seus “próprios significados não-sonoros” transportam aquilo o (sic) que foi vivenciado por meio da língua de sinais, e acabam selecionando o — final “da história para dar ao — ponto de partida” no começo da fragmentação da experiência visual. (CAMPELLO, 2008, p. 91)

Nesse aspecto, as pesquisadoras brasileiras, Quadros e Karnopp (2004), tocam em um aspecto realmente importante, que é “enxergar” a língua de sinais, i.e., captar sua essência, o que implica olhar para o caráter icônico das LS, presente em seus níveis estruturais (CUXAC,

2000; WILCOX, 2004). Felipe (2006) foi muito feliz quando abordou os classificadores e os processos miméticos (icônicos), além de mencionar sua produtividade nas LS, pois toda mensagem provém do que pode ser captado, no mundo físico, pelos olhos. Como sublinha Campello (2008) – ao basear-se em Arhem (2004) –, ver é um modo de perceber a ação, anamorforseá-la na formação dos sinais, para construir conceitos.

Contudo, o intuito de William Stokoe e outros pesquisadores, ao preferir trabalhar com os sinais e deixar de lado as estruturas icônicas era enfatizar que as línguas de sinais não beiravam à simplicidade e evidenciar sua complexa organização gramatical, mostrando que se tratava de línguas autônomas em relação às línguas orais (MAHER, 1996).

Sob esse prisma, também não se pode esquecer que Bébien (1817), como Stokoe, já advogava em defesa do que se chamava na época de “*langage des sourds-muets*”⁶⁷ e talvez agora seja o momento de nos despir dessa ideologia, tendo em mente que nada pode tirar o estatuto linguístico das LSs (MILLET, 2004).

Audrei Gesser (2009), em seu livro “Libras? Que língua é essa?”, questiona o fato de ainda termos que afirmar e reafirmar que as línguas de sinais, entre elas a Libras, são realmente línguas. Contudo, devemos considerar que há questões consideradas nevrálgicas, mais precisamente em relação à iconicidade, que precisam passar a ser contempladas, com mais frequência, nos estudos linguísticos da Libras.

A princípio, a perspectiva de Stokoe decorre de uma visão geral muito ligada à modalidade escrita, a qual, certamente, influencia – de modo sutil e, em certa medida, inevitável (LEITE; QUADROS, 2014) – os estudos linguísticos *in totum*. A esse respeito, Leite e Quadros (*op. cit.*) mostram que Saussure (1916, p. 34) já chamava a atenção, dizendo que “o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra vocalizada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal”.

Entretanto, sabemos que o olhar para a escrita sempre foi prioritariamente maior que para a fala, porque, como diz Lyons (1987), deixando de lado algumas diferenças, há correspondência biunívoca entre combinações de letras e sons para formar palavras e de

⁶⁷ Trad.: Língua dos surdos-mudos

palavras para formar sentenças. Contudo, apesar dessa ligação histórica, no tocante à combinação de elementos, não há previsibilidade em relação à escrita, que pode ter suas letras organizadas, quando não existe um princípio alfabético, tal qual acontece com os números, na matemática. (op. cit.)

Lyons (*op. cit.*, p. 08) ainda sublinha que pouca atenção é dada ao fato de a língua ter a “propriedade de passar por uma **transferência de um meio**” (grifo nosso) e contribuir para a flexibilidade e adaptabilidade dos sistemas linguísticos. Deve-se ter em mente que o canal utilizado para manifestação da língua implicará uma diferença considerável quanto à seleção, representação e combinação dos elementos que são escolhidos para compor um enunciado.

Quanto a isso, Leite (2013) faz a seguinte reflexão:

“Mas por que a tecnologia da escrita se mostra tão útil para a nossa reflexão sobre a língua? Ora, a escrita permite ao analista um registro da língua isolado de seus contextos naturais de emergência, completamente estático e altamente sintético, tornando a tarefa de observação e manipulação dos dados extremamente eficiente. E esses meios refinados de *isolar, observar e manipular* dados são a faca e o queijo que qualquer cientista deseja ter em mãos, pois é o que permite a ele notar dimensões da realidade que passariam despercebidas no fluxo dinâmico e fugaz dos eventos linguísticos naturais. A contrapartida indesejável é que, quanto mais a metodologia adotada nos distancia do fenômeno natural, mais enviesados serão nossas conclusões a respeito desse fenômeno.” (LEITE, 2013, p. 43)

Felizmente, esse olhar crítico vem envolvendo, gradualmente, alguns cientistas da linguagem e promovendo pequenas mudanças. Ainda a esse respeito, é preciso dizer que o estudo das línguas de sinais tem contribuído, e muito, para esse distanciamento da escrita e o surgimento de uma nova perspectiva para os estudos linguísticos (WILCOX, 2004; LEITE, 2008; LEITE; QUADROS, 2013; TAUB, 2000; CORREA, 2007; COSTA, 2012, 2014)

No entanto, os estudos linguísticos das línguas de sinais, particularmente no Brasil, seguem o viés do americano a partir de Stokoe (1960)⁶⁸ e focalizam a análise fonológica, pois atribuem aos sinais (itens lexicais da LS) uma composição centrada estritamente em fonemas, uma estruturação em características distintivas, geometria de traços, sílabas, ou seja, em todas

⁶⁸ O trabalho de William Stokoe contribuiu de modo ímpar tanto no desenvolvimento da Linguística das línguas sinalizadas como na promoção do estatuto linguístico dessas línguas em todo o mundo.

essas análises a dimensão icônica mostra-se totalmente irrelevante (CUXAC, 1993, 2000, 2003; MILLET, 2004; FUSELLIER-SOUZA, 2004). Mesmo Scott Liddell – que também contribuiu bastante no desenvolvimento dos estudos das LS, destrinchando movimentos e configuração de mãos por meio de uma abordagem gerativa – tem tomado outra direção quando procura aproximar a investigação das LSs à gestualidade (LEITE, 2008).

Liddell (2001, p. 405) aponta o contexto sociocultural da Era Stokoe, lembrando que “Stokoe (1960) foi o primeiro a argumentar que a Língua de Sinais Americana (ASL) manifesta uma estrutura abstrata que se espera encontrar na análise de qualquer língua oral. A ideia de que a ASL não era uma língua real estava tão profundamente enraizada na cultura [...]”.⁶⁹ Segundo o pesquisador, o sucesso da ideia de Stokoe implicava prescindir da relação entre LS e gestualidade. Contudo, esse caminho acabou por inviabilizar algumas questões, dado que “Linguistas, analisando a ASL, encontraram morfemas onde antes havia somente gestos”.⁷⁰

Assim, a fim de reagir a um modelo teórico que põe as LSs nos mesmos moldes das Língua Orais (LO) – as quais, no que lhes concerne, acabam sofrendo certa influência da cultura escrita –, Christian Cuxac, no início dos anos 80, passa a estudar a Língua de Sinais Francesa (LSF) por meio de um aporte teórico que põe, no centro, a iconicidade (CUXAC, 2003). Segundo Millet (2004), a iconicidade, devido ao canal utilizado – denominado de visuogestual – pode usar o corpo para imitar a realidade. Para a autora, trata-se de uma das faculdades que, como a linguagem, distingue o homem dos animais.

Assim se o canal oral-auditivo se presta pouco à mímica, o que explica o caráter profundamente arbitrário das línguas orais, o corpo, inscrito no espaço, pode reproduzir qualquer forma ou parte da realidade, a fim de se comunicar com outrem. A criação – e a criatividade – no contexto da comunicação corporal não poderá ser, pois, arbitrária; simplificando, se se deseja dizer [CHORAR], por exemplo, ninguém vai esfregar realmente o braço com a palma da mão, mas encontrará uma forma para a mão que se adéque à mímica das lágrimas que se posicionará perto dos olhos.⁷¹ (MILLET, 2004, p. 02)

⁶⁹ Tradução nossa a partir do trecho: “Stokoe (1960) was the first to argue that American Sign Language (ASL) demonstrates the kind of abstract structure one expects to find in the analysis of any spoken language. The idea that ASL was not a real language was so deeply embedded in the culture [...]”.

⁷⁰ Tradução nossa a partir do seguinte trecho: “Linguists analyzing ASL found morphemes where previously there had been only gestures”.

⁷¹ Tradução nossa a partir do trecho: “Ainsi, si le canal audio-vocal se prête peu à la mimétique, ce qui explique le caractère profondément arbitraire des langues vocales, le corps, inscrit dans l’espace, peut reproduire en quelque

De acordo com Sallandre (2001), a proposta de Christian Cuxac (1993, 2000), que tem como princípio fundador a Teoria da Iconicidade, está inscrita em uma semiótica geral. Como o cerne da questão é elo de semelhança entre o signo e sua referência, o ícone torna-se, pois, o centro da teoria dos signos. Isso porque as línguas de sinais naturais utilizam estruturas sintática e semânticas com alto grau de iconicidade, o que lhes permite exprimir ideias complexas sem recorrer ao léxico padrão. Então, a grande questão é saber quando no discurso são necessários os elementos lexicais e quando, inversamente, o uso de Estruturas de Grande Iconicidade é obrigatório.

Nessa ótica, Cuxac e sua equipe (2003) tentam demonstrar que as Estruturas de Grande Iconicidade, ainda que consideradas pantomimas por outros grupos, são realmente elementos linguísticos e constituem a demonstração mais convincente e sutil sobre o que seja uma língua, pois revelam uma percepção extremamente apurada.

2.2.3.2.1 A questão da iconicidade na visão saussuriana

Impossível é iniciar uma discussão sobre iconicidade e não citar novamente o precursor da linguística moderna. Ferdinand de Saussure, quando se propôs a estabelecer os limites da ciência da linguagem, não ficou na superfície. Preocupado, segundo o julgamento de Benveniste (1976), com a classificação lógica dos fatos da linguagem, o mestre genebrino percebe que “é preciso ir aos fundamentos, aos dados elementares a fim de situar cada elemento na rede de relações que o determina” (p. 37). Por isso, definiu língua, distinguindo-a de linguagem e fala, e estabeleceu outros conceitos que são até hoje essenciais para a linguística na compreensão de seu objeto de estudo.

Dentre as definições propostas por Saussure (*op. cit.*), está a de signo linguístico, definido anteriormente. Segundo o mestre, o signo forma-se a partir da junção do significante com o

sorte tout ou partie du réel pour établir une communication avec autrui. La création – et la créativité – dans le cadre d’une communication corporelle ne saurait donc être arbitraire; en termes simples, si l’on souhaite signifier [pleurer], par exemple, on ne se frotera vraisemblablement pas le bras avec la paume de la main, mais on trouvera une forme de main adéquate à la mimétique des larmes que l’on positionnera près des yeux.”

significado. Esses dois elementos são considerados faces de uma mesma moeda: o significante é a imagem acústica (na língua de sinais, a imagem cinésica) e o significado, o conceito inerente ao signo. Saussure esclarece, porém, que a associação dessas partes é arbitrária, ou seja, não há motivo para que, por exemplo, o significante da palavra *ÁRVORE* [ahvori]⁷² corresponda ao seu significado [planta de tronco alto com ramagem na parte superior]. Assim, quando toma tal direção, Saussure exclui qualquer possibilidade de que esse tipo de associação possa ser, de algum modo, icônico, exceto no que diz respeito às onomatopeias que estão em número reduzido nas línguas.

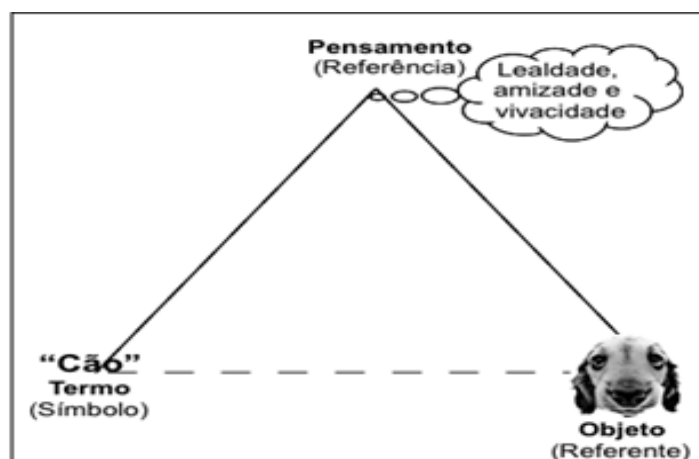
Benveniste (1976), entretanto, lança uma crítica a Saussure, pois observa que o precursor da linguística moderna, ao refletir sobre o princípio da arbitrariedade, embora declare tratar da relação significante/significado, define a natureza do signo com base – de acordo com seus exemplos – no significante e no objeto. “Está claro que o raciocínio é falseado pelo recurso inconsciente e sub-reptício a um terceiro termo, que não estava compreendido na definição inicial. Esse terceiro termo é a própria coisa, a realidade”. (BENVENISTE, 1976, p. 54)

Nesta perspectiva, segundo Benveniste (op. cit.), as partes constitutivas do signo não podem ser consideradas arbitrárias. Por isso, ele retoma os exemplos dados por Saussure e explica que o significado (ideia) da palavra “boi é forçosamente idêntico na minha consciência ao conjunto fônico boi” (p.55). Logo, para este linguista, pode haver arbitrariedade quando se considera a associação entre significante e referente, mas não quando se considera significante e significado, posto que, entre estes, há uma completa simbiose.

Para compreender melhor essas duas percepções, é preciso valer-se do Triângulo de Ogden e Richards (1972). Nele, as linhas contínuas indicam vínculo direto, e a pontilhada, uma ligação presumida (*vide* Figura 14). Destarte, o **pensamento** tem uma relação de referência com o **objeto** e de representação com o **símbolo**. Todavia, entre este e aquele não há uma relação direta.

Figura 14 – Triângulo de Ogden e Richards adaptado

⁷² Por causa da configuração dos computadores e presença/ausência da fonte IPAkiel, resolvi não usar na transcrição os símbolos apropriados.



Fonte: <https://www.researchgate.net>

Voltando a Saussure, observa-se que ele trabalha apenas com um dos lados do Triângulo – a relação entre, *grosso modo* falando, pensamento (significado) e símbolo (significante⁷³), os quais, em sua visão, seriam, essencialmente, arbitrários. Benveniste, no entanto, acredita que o linguista genebrino estivesse considerando arbitrária a relação entre referente e significante, onde o vínculo só ocorre de maneira presumida, por meio de conjecturas. No caso da ligação entre significado e significante, haveria um elo simbiótico, o que implicaria um signo motivado.

Ao que parece, Benveniste tem certa razão, pois o elo entre “o que designa” (significante) e “o que é designado” (objeto) por mais próxima que se queira é sempre distante. No entanto, quando se considera que o significado passa pela subjetividade do sujeito e este constrói o significante com base em sua interpretação, percebe-se quão próximos são um e outro. A imagem abaixo – Triângulo de Ogden e Richards adaptado – nos leva a esta reflexão: a ideia de “cão” que temos pode não ser, em princípio, a do porte físico do animal, porém a do que ele representa para o homem, de modo que a forma como será designado (significante) terá um vínculo maior com a referência/pensamento (significado) do que com o objeto ou referente. (*vide* Figura 12)

Nos estudos da antropóloga Janis Nuckolls (1999), a matéria fônica tem um papel que vai além da comunicação de mensagens. Segundo a autora, o som é simbólico, por isso, capaz de expressar nossos estados emocionais, percepção estética, relações que mantemos com outros

⁷³ Como dito anteriormente, significante não é um enunciado gestual ou foneticamente exato, devido às variações que podem ocorrer durante sua emissão.

indivíduos e mais. Tal fato, sem dúvida, ratifica a associação motivada entre significado e significante.

Para ilustrar tal questão, tomemos o exemplo da palavra *mar*, que segundo Saussure (1916) “não está ligada por relação alguma interior à sequência **m-a-r** (grifo nosso)”. Contudo, não seria o caso de essa palavra, na sua constituição fonética, nos remeter ao barulho das ondas que quebram na praia? O fonema [**m**], embora seja nasal no seu modo de articulação, tem uma configuração oclusiva que nos permite, acusticamente, supor a formação de uma onda marinha, enquanto os segmentos [**a**] e [**h**] podem ser associados ao desmanche da onda e ao chiado das espumas que seguem em direção à praia⁷⁴, sendo que essa última ideia também pode ser associada ao termo *sea*, em inglês.

Provavelmente, Benveniste e, principalmente, Saussure não aventaram para essa possibilidade, nem mesmo para o fato de a palavra *boi*, em português e em francês⁷⁵, por possuir uma vogal arredondada, pode ser associada à estrutura redonda do corpo desse animal. Do mesmo modo, o vocábulo *gordo* possui esse mesmo fonema vocálico tanto em português como em francês (*gros*).

Esse é o modo de análise que postulam aqueles que estudam o **simbolismo sonoro**, “termo utilizado quando uma unidade de som vai além de sua função linguística contrastiva (tradução nossa)” (cf. NUCKOLLS, 1999). No entanto, como assinala Bolinger (1978 apud NUCKOLLS, 1999) esse tipo de análise não ajuda a resolver certos problemas, já que os chamados *phonesthemes*⁷⁶ não se prestam à formulação de regras, embora suscite questões importantes sobre os processos históricos que resultam de padrões *phonesthemic*⁷⁷. Se a vogal arredondada dos vocábulos em português e francês (*boi/boeuf* e *gordo/gros*) parece associar-se à forma mais ou menos esférica do seu referente, o mesmo não pode ser dito nem em relação ao feminino desses lexemas (*vaca/vache*) nem à tradução inglesa (*bull*), por exemplo.

Talvez, por isso, o mestre tenha sido categórico: “o signo linguístico é arbitrário”. E a prova que ele dá é a existência de línguas diferentes e a diferença entre elas. Nesse aspecto, é

⁷⁴ É possível atribuir a mesma imagem ao vocábulo francês *mer*.

⁷⁵ Boeuf.

⁷⁶ *phonesthemes* (ou fonestemas, em português) são unidades sonoras com significado.

⁷⁷ Tradução: fonestêmico.

preciso ter em mente que Saussure está considerando a iconicidade como sendo transparente e a arbitrariedade, opaca, o que não se confirma, segundo ele próprio, quando cita as onomatopeias como exemplo de signos motivados, e de acordo com os trabalhos de Cuxac (2000, 2003), Sallandre (2001), Wilcox (2004), dentre outros.

Todavia, Saussure (*op. cit.*) afirma ainda que as consequências do princípio de arbitrariedade são inúmeras, pois essa visão foi, e talvez ainda seja, um dos termômetros definidores (ou delimitadores) do que é e do que não é língua, pois, segundo os postulados desse linguista, “os signos inteiramente arbitrários realizam melhor que outros o ideal do procedimento semiológico” (p. 82).

Armstrong (1983/1988 *apud* Sallandre, 2003), porém, contesta a doutrina do signo arbitrário, sustentando a ideia de que há nas línguas orais um empobrecimento, já que seu nível de iconicidade é menor do que nas LS.

De acordo ainda com o mestre, a arbitrariedade possibilita à língua uma maior flexibilidade e produtividade. Por isso, ele sublinha o inconveniente em se utilizar o termo **símbolo** (grifo nosso) em lugar de **signo** (grifo nosso), já que o primeiro revela um vínculo naturalmente metafórico com seu significado.

Nuckolls (1999), como Wilcox (2004) e Martelotta (2013), no entanto, apesar das colocações de Saussure (*op. cit.*), reconhece a iconicidade como um fator significativo em muitos níveis da estrutura linguística, pois, de algum modo, a língua se estrutura a partir da realidade. Alguns estudos, inclusive, vêm mostrando que o fazer semiótico, diferente do que pensava o mestre, pauta-se no real, o que torna a língua “uma espécie de instrumento que, ao estruturar a experiência, estrutura o seu próprio fazer” (CHAMARELLI FILHO, 2005).

No entanto, apesar de a iconicidade estar presente na fonologia, morfologia, léxico, dentre outros níveis, certamente, seu fundamento encontra-se no nível semântico, pois ao mapear o conceito, percebe-se uma conexão entre o pensamento e as formas linguísticas, ou seja, existem processos analógicos ligados ao sentido das palavras. Com efeito, figuras de linguagem como catacrese, metáfora e metonímia, para além da função poética presente em texto literários, “constituem processos de transferência de domínios que refletem relações associativas feitas pelos usuários da língua”, no dia a dia (MARTELOTTA, 2013, p. 75).

Nesses termos, o que se observa é uma transferência de informação de um domínio de significação para outro. *Grosso modo* falando, o ser humano compreende uma coisa quando a associa a outra, i. e., metaforizando-a. Assim, pode-se afirmar que a metáfora tanto conduz à iconicidade como pode levar a um grau maior de abstração um signo icônico.

A formação de um signo icônico ocorre, pois, quando o sujeito relaciona a realidade visual ou auditiva apreendida às formas passíveis de se manifestarem gestual ou vocalmente. Tal conexão entre a realidade vivenciada e os sentidos ancorados no corpo, evidenciam a corporificação do pensamento, “no sentido de que sua estrutura e sua organização estão diretamente associadas à estrutura do nosso corpo, bem como às nossas restrições de percepção e movimento no espaço” (MARTELOTTA, 2013, p. 181). Já a formação de palavras e sinais com maior abstração, ocorre quando para acessar um nível mais reflexivo, utiliza-se um ícone – o que há de mais concreto em nossa mente – para construir, a partir dele, um conceito mais geral.

Esse processo reflete o princípio, apresentado por Werner e Kaplan (1963), chamado *princípio da exploração de velhos meios para novas funções*: conceitos concretos são empregados para descrever fenômenos menos concretos e mais difíceis de serem conceptualizados. Ou seja, entidades concretas, perceptíveis pelos nossos sentidos corporais e, portanto, mais claramente delineadas e estruturadas, servem de base para a nossa compreensão de ideias abstratas, sensações e, de um modo geral, experiências não físicas, que por sua natureza mental ou sensorial são mais difíceis de serem conceptualizadas. (MARTELOTTA, 2013, p. 79)

Seguindo esse pensamento, Martelotta sublinha que o sujeito não cria um significante a partir do nada; ao contrário, ele tende a procurar elementos em sua língua ou buscar termos emprestados de outras línguas ou dialetos.

2.2.3.2.2. O Modelo de construção analógica de iconicidade linguística (TAUB, 2000)

Segundo Taub (2000), o termo iconicidade remete à “semelhança entre a forma de um elemento linguístico e seu significado”. Nesse caso, semelhança implica comparação, pois, para autora, se trata de um processo que permite ao indivíduo mapear a estrutura de um objeto, por

exemplo, associando-a às possibilidades de formas fonéticas (sequência de sons e configuração/movimento de mão) de sua língua. Trata-se do **modelo de construção analógica de iconicidade linguística**, o qual consiste em três etapas: **seleção de imagem**, **esquematização** e **codificação**.

Na **seleção de imagem**, podemos observar que um único objeto pode projetar várias imagens a partir de diferentes sentidos. Entretanto, selecionamos apenas uma imagem sensorial que possa ser diretamente representada, a fim de estendê-la a todas as possibilidades imagéticas do objeto. Esta seleção pode acontecer por meio de um processo cognitivo metonímico – já estudado por alguns linguistas cognitivos (LAKOFF; JOHNSON, 1980); ou por uma associação mais ou menos direta entre imagem e conceito; ou pela extração de um traço saliente do objeto em questão.

Tendo selecionado a imagem, agora é preciso representá-la, adaptando-a aos recursos fonéticos apropriados. Trata-se do processo de **esquematização**. Nessa etapa, extraem-se os detalhes mais salientes da imagem, deixando-se guiar pelo nível de complexidade que rege a fonotática da língua. Tudo leva a crer que seja esse processo que contribui para distanciar significante de significado, i.e., imprimir o traço [+arbitrário] no signo⁷⁸.

O último passo é a **codificação**, quando a imagem esquematizada deve assumir a forma linguística. Logo, são escolhidos traços/parâmetros capazes de substituir cada parte, sempre tentando preservar a estrutura original da imagem. O resultado deste processo é uma forma linguística icônica.

Conforme o processo descrito, é possível perceber que não se trata de uma simples questão de semelhança entre forma e sentido, porém de um processo no qual os recursos fonéticos de uma língua funcionam como analogia entre imagem e referente. Deste modo, pode-se inferir que, na iconicidade, não há uma relação objetiva entre imagem e referente, mas uma relação entre este último e o modelo de imagens mentais, o qual é motivado por experiências humanas, vividas em dada comunidade e imersas em certa cultura (TAUB, 2001 *apud* SALLANDRE, 2003).

⁷⁸ Este ponto é resultado da reflexão do Prof. Tarcísio Leite na aula da disciplina **Gestualidade e linguagem**, do dia 29 de abril de 2010.

Tal concepção é interessante porque aponta para diferentes percepções em relação a um mesmo objeto, o que dá uma dinamicidade maior ao signo. Isto quer dizer que diferentes signos, ainda que icônicos, podem representar um mesmo referente, pois os modelos de imagens mentais são gerados a partir do sistema sensorial de um indivíduo com identidade e cultura particulares. Por exemplo: as onomatopeias que traduzem miado e latido, no caso das línguas orais, diferem de língua para língua, e os sinais icônicos para ÁRVORE nas LSs brasileira e japonesa (TAUB, 2000). Saussure, inclusive, se apoia nesse tipo de situação para ressaltar o aspecto convencional da iconicidade. No entanto, as diferentes percepções não diminuem em nada o teor icônico desses signos, visto que a iconicidade está no esforço mental do ser humano para fazer associações conceituais, como assinala Sallandre (2003).

O sistema sensorial humano pode, de fato, tornar cada objeto tanto único como plural. Primeiro, porque cada indivíduo pode apreender o objeto através de um sentido diferente e, segundo, porque percepções distintas podem gerar diferentes signos para um mesmo referente.

Outro aspecto que penso ser relevante na visão de Taub (2000) é que essa proposta também consegue explicar por que, algumas vezes, o signo icônico não pode ser facilmente reconhecido, i.e., só nos damos conta da analogia com o real quando seu significado nos é revelado. Então, é preciso ter em mente que iconicidade não implica transparência e que talvez o signo esteja tão preso a um aspecto do contexto que seja difícil a um interlocutor decifrar imediatamente o seu sentido.

2.2.3.2.3 A iconicidade no Modelo Semiogenético das LSs (CUXAC, 1993, 2000)

O pesquisador Christian Cuxac (*op. cit.*) propõe um modelo de análise linguística para as LSs que coloca a iconicidade como princípio fundador de toda a descrição (CUXAC, *op. cit.*; FUSELLIER-SOUZA, 2001, 2004; SALLANDRE, 2001, 2003; MILLET, 2004). Seu objetivo é explicar a estrutura e o funcionamento das LSs não apenas em termos sincrônicos, mas também a partir da origem dos próprios sinais. Essa proposta que estabelece um elo entre estrutura linguística e iconicidade advém, segundo Sallandre (2003) e Fusellier-Souza (2004), da reflexão de Cuxac (*op. cit.*) sobre o *status* do Surdo na história, o problema da educação de

crianças e adolescentes surdos na França, bem como das pesquisas de Goldin-Meadow e colegas (1975, 1998, 2007, 2017), no tocante aos Sinais Caseiros (*homesigns*), e as de Yau (1988) e Fusellier-Souza (1999), no que diz respeito à criação de LS primária (LSP) de Surdos adultos, não participantes de Comunidades Surdas.

Após constatar que as formas dos sinais variam pouco de um indivíduo para outro, quando representam os mesmos referentes, e que eles são influenciados pelas culturas do entorno, Cuxac passa a considerar a categorização como inerente ao comportamento humano e lança mão da seguinte hipótese: os Surdos que vivem em diferentes ambientes culturais, utilizam o mesmo procedimento cognitivo quando criam os sinais. Trata-se de um processo, denominado pelo pesquisador, de **iconização da experiência**.

Todas as línguas permitem que as experiências sejam reconstruídas, mas as línguas orais apenas dizem sem mostrar (a não ser nos casos de ajustes gestuais: um peixe grande “assim”, ou imitando personagens, ou imitando uma voz em um diálogo reportado). Tudo segue de modo distinto nas línguas de sinais, onde a dimensão do mostrando “assim” e/ou imitando (como se eu fosse aquele de quem eu falo, e quaisquer de suas ações), resumindo, do “mostrar” pode ser sempre ativada. (Tradução nossa)⁷⁹ (CUXAC, 2000, p. 14)

Esse processo é ativado por mecanismos cognitivos que se apoiam em uma percepção pragmática, para tornar icônica a realidade. Assim, quando o indivíduo está diante de uma situação que deseja comunicar (**intenção semiótica**), há dois caminhos: dizer ou mostrar. Para ativar o “**dizer conceitual**” (*visée non-illustrative*), ele precisará ter disponível sinais ou palavras que traduzam sua experiência. E isso se faz acessando o léxico desta ou daquela língua. Não havendo essa possibilidade, o sujeito segue em direção ao **querer mostrar** (*visée illustrative*), quando essa visão ilustrativa – por meio de mecanismos cognitivos, provavelmente mais bem desenvolvidos em surdos profundos de nascença – seleciona o que pode se tornar icônico com vistas a poder ser reconstituído, na língua, em forma de enunciados.

Nas línguas orais-auditivas, quando o sujeito, por algum motivo não tem acesso a uma palavra no léxico de sua língua, a visão ilustrativa se manifesta por meio dos gestos coverbais

⁷⁹ Toutes les langues permettent de reconstruire des expériences, mais les langues orales ne font que le dire sans le montrer (sauf les cas d’ajouts gestuels: un poisson grand “comme ça”, ou d’imitation posturale de personnages, ou d’imitation de voix dans des dialogues rapportés). Il en va tout autrement avec les langues des signes, où la dimension du “comme ça” en montrant et/ou en imitant (comme si j’étais celui dont je parle, et quelles que soient ses actions) bref, en “donnant à voir” peut toujours être activée.

ou da imitação da voz de alguém e seu jeito de dizer como também da reprodução de sons da natureza ou ambiente em geral.

No que tange à iconicidade, a partir dessa visão ilustrativa, Cuxac (1993), distingue três ordens, a saber, as de primeira, segunda e terceira. No conjunto de primeira ordem, encontram-se as Transferências; no de segunda, os sinais convencionais (padrão), e no de terceira, elementos aleatórios.

1) Iconicidade de primeira ordem:

Na iconicidade de primeira ordem, está a Transferência, estrutura construída a partir do processo de iconização. Trata-se de uma base formada por uma série de traços, além de sinais compostos por parâmetros morfêmicos: Configuração de Mão, Orientação, Locação e Movimento. Em outras palavras, trata-se de sinais que coexistem com morfemas – oriundos de expressões corporais e faciais em geral –, os quais se alicerçam, de maneira multilinear e paradigmática, em uma semantização do corpo.

Assim, para descrever as Transferências, basta uma análise semântica, pois a distinção entre semântica e sintaxe, nessas estruturas, é neutra, haja vista que: 1) o Movimento desdobra-se em temporal (quando há deslocamento em relação a um marcador fixo, no tocante à localização das mãos) e não-temporal (quando há apenas uma forma no espaço); e 2) o recorte estrutural da CM permite considerar um número finito de proformas que servem para representar um conjunto infinito de formas linguísticas. (SALLANDRE, 2003)

Quanto ao modo como se manifesta, a Transferência pode ser classificada como:

- A)** Transferências de Forma e de Tamanho (TFT) – também chamados por Cuxac (1993) de descritores ou especificadores cuja função é descrever lugares, objetos e pessoas, a partir de suas características;
- B)** Transferências de Situação (TS) – estes reproduzem processos como o deslocamento de um objeto ou de uma pessoa em relação a ponto fixo. É como se a situação estivesse sendo acompanhada a certa distância;

C) Transferências de Pessoa (TP) – é onde se evidencia a capacidade de o sinalizante colocar-se na pele do personagem (pessoa, animal, objeto), como se estivesse atuando. De fato, há uma incorporação do personagem, visto que, nesse processo, o locutor se torna a entidade de que fala.

Quanto a esta última, há várias subclassificações, as quais não serão abordadas aqui. No entanto, as TP aparecem como um núcleo da estrutura icônica, de modo a evitar que, diante da simultaneidade da ação, sejam utilizados muitos marcadores de espaço e de tempo. Desse modo, para Cuxac (2000), essa visão iconizadora (ou ilustrativa) consegue reagrupar funcionalmente as Transferências, permitindo pequenas alterações nas experiências reais ou imaginárias que ocuparão o espaço de enunciação, a fim de possibilitar a passagem do universo da vivência perceptivo-prática ao universo do dizer.

Nessa lógica, duplica-se a experiência real ou imaginária e tenta-se reproduzi-la, ou melhor, anamorfoseá-la no espaço de enunciação. Trata-se, pois, da transferência de universos: do mundo dos eventos ao da narração, de modo a atualizar a visão ilustrativa.

Essa operação cognitiva requer capacidade de categorizar e nomear, disposição para observar e imitar, além da intencionalidade semiótica, a qual consiste em construir sentido com e para outrem. Assim, à medida que o indivíduo se desenvolve, o processo vai se estruturando. Todavia, é preciso que o sistema linguístico seja praticado em casa ou na comunidade onde vive o sujeito, pois maturidade cognitiva e trocas comunicativas são condições *sine qua non* para o estabelecimento ou refinamento desse sistema. (FUSELLIER-SOUZA, 2004)

2) Iconicidade de segunda ordem:

A iconicidade de segunda ordem afeta o léxico padrão. Nesse conjunto, estão os sinais convencionais (*standards*), que também são compostos de elementos (parâmetros) mórficos não realizáveis isoladamente e relacionados no tocante à constância forma-sentido, i.e., têm significado e sua materialidade é necessária à realização e à construção global da estrutura.

Os traços icônicos das unidades mórficas dos sinais *standards* oferecem vantagens econômicas, estruturais e funcionais, principalmente no tocante à traduzibilidade linguística, o que varia mediante um contínuo em que se contrastam a máxima e a mínima legitimação

icônica. Assim, na decomposição de certos sinais convencionais, nota-se a existência de uma estrutura análoga àquela da Transferência. Logo, sinais como TARTARUGA, ÁRVORE, CHUVA e ENCONTRAR, são baseados na iconicidade da imagem (global), ou seja, cada parâmetro composicional é um morfema legitimado iconicamente.

Todavia, segundo Cuxac, alguns sinais que permanecem no estoque lexical de dada LS, não possuem valor morfêmico (icônico ou não), somente uma estrutura interna transformada por um processo de natureza fonético-articulatória de "corrosão morfêmico-icônica". Ou seja, a forma dos elementos paramétricos que constituem esses sinais leva a uma certa "opacidade", pois segue uma estrutura "fonética" necessária à realização de um signo bem formado. Sendo que esse processo fonético-articulatório pode começar apenas a partir da evolução (ontogenética e filogenética) dessas línguas.

Por isso, o processo de estabilização lexical está sujeito a um conjunto de restrições de alto e baixo nível. No primeiro caso, há uma restrição para **manter a iconicidade** e outra para **evitar a homonímia**. Já no segundo, trata-se de restrições cuja função é manter certa integridade morfêmica, a partir da **máxima facilidade articulatória** e da **máxima saliência perceptiva**.

A primeira restrição é inerente à constituição dos sinais emergentes no processo de iconização da experiência, o qual, ancorado em uma aplicação referencial estável, dá origem a formas de grande iconicidade, definidas a partir da exploração de forças funcionais e econômicas, as quais permitem a preservação de características icônicas dos elementos constituintes. Ambas são mobilizadas por habilidades cognitivas que interagem entre si e aparecem em diferentes estágios do processo de estabilização de forma. Também são elas que caracterizam a **restrição de manutenção da iconicidade**, de modo que é possível reter algumas das características icônicas iniciais, para que a alternância entre alvos possa ser efetuada economicamente.

A segunda restrição aplica-se à formação de sinais quando certos valores morfêmicos representam formas homonímicas. Essa restrição, para **evitar a homonímia**, age quando duas formas entram em conflito na formação do signo (em relação aos signos já existentes), o que implica a escolha de uma forma.

A partir do nível baixo, as restrições de máxima facilidade articulatória e máxima saliência perceptiva agem de maneira antagônica às anteriores, pois são ativadas quando a produção dos morfemas composicionais se mostra dispendiosa no momento da realização. Nesse caso, as restrições têm a função de remover, ou melhor, "suavizar" a forma fonética retida para poder tornar-se econômico, no que tange à percepção articulatória.

Assim, a organização interna dos sinais padrão da LS parece ser governada por restrições semânticas que estruturam a substância. A partir dessa estruturação, emerge a forma morfológica que, por seu turno, pode sofrer movimentos cruzados, impostos por restrições articulo-perceptivas que trabalham na "suavização" da forma. À vista disso, a mobilização de forças distintas que interagem mutuamente em dois níveis linguisticamente opostos nos leva a pensar que a organização do sistema interno da LS está articulada quase na direção oposta à das línguas vocais.

De acordo com Cuxac, o organismo interno da LS, e mais particularmente da LSF, poderia operar com os princípios de uma possível "dupla articulação invertida", pois, para ele, ao contrário do que acontece nas LO, as mínimas unidades significativas, as quais contribuem para a construção geral do significado, são organizadas em um nível mais baixo do que as formas mínimas de realização, isto é, no nível em que o problema principal é colocado pela forma, o que sugere uma fonética inteiramente dependente de uma organização morfossemântica, a qual preexiste no sentido de que, necessária e substancialmente, intervém a jusante nos processos de estabilização dessas unidades. (Cuxac, 2003)

Dessa forma, qualquer tentativa de exportar uma organização fonológica formal das LO para a LSF (as LS), perturbam profundamente as relações cognitivas e metacognitivas dos Surdos em relação a sua língua. Logo, se essa representação (de uma articulação dupla invertida) se tornar válida, as consequências dessa descoberta podem, sem dúvida, perturbar o campo teórico da pesquisa fonológica em LS.

3) Iconicidade de terceira ordem:

Já a iconicidade de terceira ordem diz respeito a um conjunto de elementos tão díspares que, segundo Cuxac (1993), deveria passar uma por uma classificação mais refinada. Destarte, comporiam o conjunto, a direção do olhar, o balanço de cabeça para assentir ou negar, repetição do sinal, níveis de proximidade para denotar posse, localização fixa de alguns sinais, dentre outros.

O modelo de Cuxac (1993, 2003), diferente do de Taub (2000), não considera a iconicidade como uma característica da língua, pois, para ele, vista desse modo a iconicidade tende a tornar-se incompatível com um sistema que funciona a partir da diferença. Esse pesquisador acredita que a categorização, processo cognitivo comum nos humanos, ao ativar um mecanismo chamado **iconização da experiência**, tende a anamorfosar a realidade no espaço de enunciação. Por isso, considera que definir a iconicidade como semelhança entre signos e referentes, pode reduzir a língua a um **sac des mots**⁸⁰, como acontecia no período pré-estruturalista (CUXAC, 1993).

A proposta de Cuxac (1993, 2000), de acordo com Teixeira e Cerqueira (2016) também deixa espaço para se pensar tanto a subjetividade como os aspectos culturais que podem ser mostrados no sinal por meio da iconicidade. Assim, comparando este modelo com o da Sarah Taub (2000), é possível inferir que, para esse pesquisador, a preservação da estrutura da imagem tem prioridade maior, enquanto para ela, embora se fale da tentativa de preservar a estrutura imagética, os recursos linguísticos sejam mais relevantes.

Contudo, não se pode esquecer que os modelos dão uma nova dimensão à iconicidade. O fato é que a iconicidade está sendo pensada como um processo cognitivo que faculta ao sinalizador reconstituir sua realidade com base nas suas experiências individuais e culturais.

2.3 A LINGUAGEM NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO

⁸⁰ Saco de palavras

Quando se fala em **aquisição da linguagem**, logo se pensa no desenvolvimento da linguagem infantil e, mais especificamente, no desenvolvimento de uma língua materna, embora o termo “aquisição”, em oposição a aprendizado, seja também empregado para tratar de L1 e L2, quando o que está em jogo é o papel da consciência ou inconsciência no indivíduo durante o processo (MOTA, 2009).

Dessa forma, ainda que sob outro aspecto, se considerado o termo **língua(gem)**, cuja grafia, inclusive, tenta velar a dificuldade de tradução da palavra inglesa **language** em certos contextos (CORREA, 2007), é possível perceber que, mesmo sendo a **aquisição da linguagem** uma expressão já bastante consolidada, a ambiguidade ainda paira sobre ela.

Linguagem, em sentido estrito, pode ter duas acepções: uma equivalente à capacidade humana específica para criar um sistema de signos e outra, já que é produto da primeira, referente à língua. Qual seria, então, o melhor complemento para **aquisição**? Pensar no primeiro sentido é considerar a possibilidade de o ser humano não possuir essa faculdade, pois ninguém adquire o que já tem. Quanto à segunda acepção, como se trata da aquisição de uma língua, considera-se, muitas vezes, apenas a fala, ou seja, o que é fonoarticulatoriamente⁸¹ produzido pela criança. Entretanto, é preciso refletir sobre o que assinala Frédéric François (2006):

... a criança não utiliza a “língua”: a criança é confrontada com o uso desse ou daquele adulto, ou interlocutor, uso que ela retoma parcialmente e parcialmente modifica, mesmo porque a reutilização não se fará nas condições da primeira recepção. E, nessa retomada, os limites do que é “língua” são incessantemente transgredidos...” (op. cit., p. 185)

Ainda segundo o autor (*op. cit.*, p. 187), o termo linguagem é específico ao conjunto de fenômenos inerentes ao objeto língua: características que permitem à criança reconhecer a língua de sua nação; as variantes adquiridas na família ou na escola; inclusive, os usos linguísticos. Daí que “servir-se da língua” e “aprender a servir-se da língua” também faz parte do processo de aquisição, pois nela, além das regras gramaticais, há também as interacionais, como assinala Couto (2018)

⁸¹ Fonoarticulatoriamente diz respeito tanto ao que é oral-auditivo quanto ao que é visuogestual.

Inclusive, a “aquisição da linguagem” pode equivaler ao modo através do qual a criança aprende a viver na semiosfera. Essa expressão, como referida no título deste trabalho, ajuda a chamar a atenção justamente para esse aspecto, porque como bem coloca o pesquisador francês: de que maneira a linguagem corporal⁸² se insere no quadro da linguagem das palavras? Essa é uma questão que vem sendo discutida por meio do estudo das modalidades de uso da língua, a saber, fala e gestos infantis (CAVALCANTE; ALMEIDA, 2017; BRINCK, 2004; PETITTO *et al.*, 2001, 2004; PETITTO; MARANTETTE, 1991), gestos coverbais (KENDON, 2000; MCNEIL, 1992) e olhar (TOMASELLO; CAMAIONI, 1997; TOMASELLO, 2003, 2015; TOMASELLO; FARRAR, 1986).

Não há dúvida de que a Aquisição da linguagem seja uma área híbrida, heterogênea e multidisciplinar, uma área que tende a se repensar e se renovar constantemente mediante os questionamentos e desafios com que se depara (SCARPA, 2006). Todavia, vale lembrar que essa mudança de foco, ou melhor, que a inclusão de uma nova perspectiva, deve-se não somente aos avanços da ciência linguística, como também ao desenvolvimento dos Estudos Surdos (FUSELLIER-SOUZA, 2004).

A partir do reconhecimento do *status* linguístico das Línguas de Sinais, surgiram pesquisas de toda sorte, inclusive relativas à Aquisição da Linguagem. Como as LS foram consideradas tão naturais quanto as línguas orais, tornou-se necessário verificar se o desenvolvimento linguístico de Surdos, utentes de LS como língua materna, era similar ao de crianças ouvintes, o que foi confirmado, como veremos mais adiante (PETITTO; MARANTETTE, 1991; QUADROS, 1997; BRINCK, 2004; PETITTO *et al.*, 2001, 2004).

Entretanto, existe outra dimensão do processo de Aquisição da Linguagem ainda pouco abordada, principalmente aqui, no Brasil. Trata-se da situação de crianças que, por nascerem surdas em famílias ouvintes e não terem contato com nenhuma LS, “veem vozes e ouvem mãos”. Elas desenvolvem, no seio familiar, um sistema de comunicação bastante particular, denominado de gestos, pantomima, mímica, por alguns e, língua por outros.

No primeiro caso, alguns pesquisadores afirmam que esses infantes não conseguem ter acesso a um *input* linguístico adequado, necessário e suficiente para adquirir “uma língua”. Por isso, consideram mais apropriado falar em **aquisição de linguagem**, sem ponderar sobre a

⁸² A linguagem corporal abrange todo o corpo – movimentos de cabeça e de ombros, expressões faciais, gestos e outros.

atualização da expressão (SILVA; SOUZA, 2018; SINGLETON; NEWPORT, 2004; SACKS, 1998). Já no segundo caso, os especialistas observam que não se trata de gestos aleatoriamente produzidos, pois conseguem perceber certa sistematicidade inerente ao sistema, o que permite considerar o processo, ainda que em primeiro momento, **aquisição da linguagem** (GOLDIN-MEADOW; BRENTARI, 2017; FUSELLIER-SOUZA, 2004; KEGL; SENGHAS; COPPOLA, 2001; GOLDIN-MEADOW; MYLANDER, 1983, 1990, 1998; GOLDIN-MEADOW; IVERSON, 1998; GOLDIN-MEADOW; MYLANDER; FRANKLING, 2007; PEREIRA, 1989; GOLDIN-MEADOW, 1975; TERVOORT, 1961).

Nessa medida, as diferentes abordagens aquisicionais, podem nos ajudar a refletir sobre como esses sujeitos surdos, criam um sistema gestual próprio, capaz de estabelecer comunicação entre eles e a família ouvinte. Por isso, questiona-se se a linguagem é um comportamento a ser aprendido ou se haveria uma gramática interna capaz de, mesmo havendo escassez de informações linguísticas, prover o indivíduo de um sistema, ainda que rudimentar.

2.3.1 As Abordagens em aquisição

2.3.1.1 Behaviorismo

Segundo o Behaviorismo, a criança é uma *tabula rasa* que, sofrendo influência do ambiente por meio de estímulos, será – por força da situação – levada a dar respostas que correspondam à provocação inicial. Por conseguinte, responder significa assimilar conhecimento por meio do condicionamento estímulo-resposta-reforço, o que ocorre da seguinte maneira: a criança, ao receber de seus pais estímulo verbal (sonoro/gestual), observa seu padrão, e, como resposta, o reproduz (ou imita). Os enunciados passam por um processo de generalização e associação, e os pais, por seu turno, reforçam o comportamento do filho com palminhas, sorrisos e feições alegres, encorajando-o a continuar repetindo o padrão percebido. Supostamente, tal atitude irá influir na facilidade com que o infante aprenderá a língua. Entretanto, se houver reforço negativo, esse padrão tenderá a desaparecer.

Dessa forma, quando a criança associa nome e objeto, o passo seguinte é captar a pronúncia (articulação fonética) correta da palavra por meio de reforços que a levam ao

condicionamento, e, por último, a tarefa é relacionar sequências de palavras aprendidas a fim de formar as sentenças (FINGER; QUADROS, 2008).

De acordo com Finger e Quadros (2008), o Behaviorismo, em princípio, não se sustenta, embora possa explicar o comportamento infantil com base no comportamento adulto e nas leis de condicionamento. Primeiro porque, nessa abordagem, língua é considerada produto de aprendizado sob vias muito restritas, já que reduz significativamente tanto o sentido de língua como o de processo de aquisição da linguagem. E, segundo, porque nessa concepção o aprendido e o ensinado durante o desenvolvimento linguístico estão ligados ao vocabulário utilizado pelas pessoas em seu entorno, o que não reflete as primeiras palavras proferidas pelo “pequeno aprendiz”.

Entretanto, mesmo nessa fase inicial, existe certa assimetria entre compreensão e produção (SILVA, 2010). Inclusive, há que se analisar os enunciados a que a criança nunca tem acesso, cogitando a possibilidade de que os mecanismos subjacentes ao processo de aquisição são os mesmos para vocábulos iniciais e subsequentes. Sendo assim, chama a atenção um exemplo retirado de Rocha (1998): uma criança, observando uma formiga aparentemente imóvel, explica que o inseto “desmorreu”, quando, após contemplá-lo estático, o vê andando novamente.

Também não se pode deixar de considerar que todo aprendizado pressupõe o desenvolvimento de habilidades que vão além da capacidade mnemônica, o que nega, dessa forma, as dimensões de *tabula rasa* e de passividade atribuídas ao indivíduo. Inclusive, nessa teoria, os princípios de inteligência são muito gerais, posto que as crianças só conseguem associar e generalizar (RAPOSO, 1992).

Já no tocante ao estímulo-resposta-reforço, trata-se de questões consideradas vazias, pois são tão amplas que qualquer evento físico pode ser estímulo e qualquer comportamento, resposta (CHOMSKY, 1957). Sob esse prisma, assinala-se que atenção, vontade, capricho são fatores que determinam o comportamento e impedem que o reforço seja condição *sine qua non* para o aprendizado.

Logo, o Behaviorismo explica parcialmente os estágios iniciais de aquisição, posto que fases como o balbucio e o surgimento das primeiras palavras podem ser vistas, segundo essa teoria, como resultado da imitação do comportamento linguístico adulto, o que não explica “os erros” nos enunciados infantis, i.e., regras que são generalizadas pela criança e aplicadas

indistintamente (*e.g.*, **fazi** ao invés de **fiz**, **sabeu** no lugar de **soube**⁸³). Quando isso acontece, significa que, primeiro, a criança está tendo acesso a componentes gramaticais, encobertos pela visão indutiva que permeia a teoria de Skinner, e segundo, que “os erros” revelam a participação ativa da criança no processo e não, simplesmente, imitação do modelo adulto.

Aliás, como o foco dessa teoria é o aprendizado via imitação, não há como pensar no processo de aquisição da linguagem de crianças que vivem em comunidades onde suas vocalizações não são valorizadas nem reforçadas (PINKER, 2004).

2.2.1.2 Abordagem gerativa

Nessa teoria, a faculdade da linguagem, além de inata, é descrita como um órgão –parte do cérebro destinada ao conhecimento e uso da linguagem. Assim, a língua é considerada um estado a que chega essa faculdade; e a linguagem (ou gramática universal - GU), “um tipo de sistema cognitivo caracterizado por certas propriedades genéticas”. A GU constitui-se de princípios, rígidos, invariantes e passíveis de serem aplicados a qualquer língua, posto que toda sentença possui NP sujeito e um VP predicado⁸⁴, e de parâmetros, leis que estabelecem diferença entre as línguas e promovem a mudança entre elas (por exemplo, na sentença, o NP sujeito pode vir ou não preenchido). (CHOMSKY, 2008)

Em outras palavras, é a GU, instalada no cérebro humano e regida por princípios, que permite à criança adquirir uma língua, sem que para isso tenha de fazer algo, pois, para que a GU funcione, basta que o infante esteja inserido no meio linguístico, do mesmo modo que também basta estar bem alimentado para se desenvolver de forma saudável (LOBATO, 1986; CHOMSKY, 2008; RAPOSO, 1992; SANTOS, 2005).

O processo de aquisição, segundo a teoria gerativa, acontece do seguinte modo: duas crianças nasceram, uma francesa e outra brasileira. Ambas já têm disponível, no cérebro, a GU (que agora, por conveniência, chamaremos de DAL⁸⁵). Cada uma passa a viver em sua comunidade linguística. Esse contato delas com o francês e o português aciona o DAL em suas mentes.

⁸³ Nesse caso, as desinências de pretérito perfeito da 1ª pessoa do singular de verbos regulares, são aplicadas a verbos irregulares.

⁸⁴ NP – Noun Phrase (ou SN – Sintagma Nominal); VP – Verb Phrase (ou SV – Sintagma Verbal).

⁸⁵ Dispositivo para Aquisição da Linguagem (em inglês, LAD – Language Acquisition Device)

Consoante os princípios da GU, tanto a criança francesa quanto a brasileira já têm o NP sujeito e o VP predicado marcados, porém, no que diz respeito aos parâmetros, a questão do sujeito será especificada mediante as informações extraídas do *input* recebido por cada criança. Nesse caso, há dois valores: o sujeito oculto e o sujeito expresso foneticamente, os quais deverão ser marcados na GU das crianças brasileira e francesa, respectivamente. Assim, uma vez especificados todos os parâmetros, a linguagem já se encontra em seu estado final, ou seja, seus sistemas linguísticos já estão configurados. Portanto, uma falará português e a outra, francês.

Apesar da grande revolução que causou a Teoria Gerativa, há ainda muito o que refletir a respeito do processo de aquisição nesses moldes. O primeiro ponto de reflexão seria o postulado de que a faculdade da linguagem é um dispositivo biológico instalado no cérebro humano. A esse respeito, há dois argumentos chomskianos favoráveis, a saber, a rapidez com que a criança desenvolve a linguagem e a pobreza de estímulo, a qual consiste na relação entre a precariedade do *input* e a complexidade linguística a que a criança consegue chegar. Entretanto, a argumentação com base em funções orgânicas⁸⁶ é incompatível com o conceito de criatividade, pois a variação fisiológica é mínima e a criatividade corresponde a um número ilimitado de ações que surgem a partir do signo. (FINGER; QUADROS, 2008)

Outra crítica à teoria chomskiana consiste no fato de a criança já vir completamente equipada para o processo de aquisição da linguagem (TOMASELLO, 1995). Nesse período, ela já percebe e conceitua objetos, ações e propriedades; domina os símbolos para entidades experienciais, quando interage com adultos; constrói categorias simbólicas; combina símbolos em um único enunciado, inclusive, marcando-os para as funções que desempenham essas combinações; elabora esquemas simbólicos abstratos, além de discriminar e produzir, linguisticamente, uma variedade de padrões sonoros relevantes. No entanto, para autores como Tomasello (op. cit.), não se trata de saber se, nesse período, a criança está biologicamente preparada para participar do processo de aquisição, porque ela está, embora não signifique haja em seu cérebro um módulo linguístico inato, contendo estruturas linguísticas maduras, do tipo GU. A esse respeito, Everett (2019) comenta:

⁸⁶ Por exemplo, associar desenvolvimento linguístico ao desenvolvimento físico.

“... é muito importante tomar cuidado antes de fazer especulações de que qualquer conhecimento humano é congênito. O cérebro é construído para o aprendizado. É sempre melhor considerar o aprendizado como motivo para qualquer informação em qualquer parte do cérebro, pelo menos antes de afirmar que se trata de um conhecimento geneticamente determinado.” (op. cit., p. 189-190)

A esse respeito Daniel Everett explica que a própria dinâmica de aprendizado a partir de experiências pode formatar o cérebro e que não existe evidência alguma de que haja redes neuronais especializadas e geneticamente determinadas que não sejam físicas. Mesmo a área de Broca, para muitos neurocientistas, não existe como uma região demarcada no cérebro humano.

2.2.1.3 Abordagem cognitivista construtivista

Dentre os estágios de maturação (ou desenvolvimento cognitivo) propostos por Piaget, apenas dois serão considerados: o final do sensório-motor e o início do pré-operatório. No primeiro, a criança, com idade entre 0 e 18 meses, produz atividades reflexas, começa a estabelecer os primeiros hábitos, visão e coordenação já estão ajustadas e, ao final desse período, o infante já sai em busca de objetos desaparecidos. O segundo, quando a criança tem entre 16 meses e sete anos, é marcado pela função simbólica e as organizações representativas.

Entre ambos os períodos, é possível encontrar na criança a função simbólica, i.e., o início do desenvolvimento da semiose, processo através do qual uma coisa toma o lugar de outra. Logo, se, inicialmente, o infante chorava quando a mãe brincava de se esconder e reaparecer, no surgimento da função simbólica, isso não acontece mais. A criança, além de se descentrar de suas ações, percebendo-se como senhor de seus movimentos, consegue se dissociar do mundo e compreender que uma entidade continua existindo, ainda que não seja vista.

Também, um pouco mais tarde, ela pode construir representações: montar em um cabo de vassoura e atribuir a esse objeto o papel de “cavalo”. Trata-se de evidências que indicam a superação da inteligência sensório-motora e alguns passos em direção à pré-operatória, ou seja,

a criança está pronta para adotar o sistema de signos de sua comunidade (DEL RÉ, 2006; SANTOS, 2005; SCARPA, 2006).

De fato, a criança começa a interpretar suas ações e atribuir significado ao significante. Pela experiência física, a partir de sua interação com o mundo, a criança começa a reconhecer e distinguir uma pedra, por exemplo, por seu peso, volume, densidade, sendo mais tarde, capaz de perceber na pedra atributos que não provém de suas características físicas, mas das ações de que participa. Nesse caso, as pedrinhas, uma vez ordenadas ou envolvidas numa operação de soma, não têm características a serem descobertas, o que se pode observar é a relação de interdependência que marca a ação de ordenar e a ação de reunir.

Outro aspecto interessante do construtivismo piagetiano é da **lógica das ações**, quando o epistemólogo – e psicólogo – explica que palavra e ação caminham juntas, pois a primeira é elemento da segunda. Aparecem, inicialmente, ligadas, mas só posteriormente é que a palavra será capaz de provocar ação, por si só. Isso se reflete na aquisição da linguagem da seguinte forma: por volta dos oito meses, a criança começa a elaborar esquemas com o propósito de alcançar seus objetivos. Se antes ela esticava o braço para alcançar um objeto, agora percebe que essa atitude pode fazer com que alguém compreenda o que ela deseja. Assim, a ação é transformada em gesto munido de significado; o que era um fim em si mesmo, passa a ser um meio para alcançar algo, de modo que a criança passa, a partir daí, a ordenar suas ações temporal e espacialmente.

Quando diante de um novo objeto, a criança tenta classificá-lo, i.e., adaptá-lo a seus esquemas. E se não dá certo, ela consegue modificar seu plano (*e.g.*, altera o movimento de ‘pegar’ para ‘puxar’ ou ‘empurrar’) para que o objeto seja acomodado adequadamente. É através dessa interação com o meio, dessas trocas, que o organismo vai se transformando e as estruturas mentais vão sendo construídas e proporcionando o aparecimento de noções como espaço, tempo, causalidade, velocidade, dentre outras. Dessa forma, quanto mais a criança interage com o ambiente, quanto maior for sua exposição a novas realidades, mais complexas se tornarão suas estruturas mentais e, conseqüentemente, sua sintaxe, pois, à medida que ela se descobre como senhor de suas ações e os outros (ou os objetos) como pacientes, seres manipulados, acaba por perceber a relação de sujeito, verbo e complemento na sentença. Da mesma forma, a noção de tempo será construída na dimensão espacial. Já as circunstâncias de

causa e efeito encontram-se na dimensão visual e tem início quando a criança joga um objeto no chão para ver o que acontece. Com o tempo, ela relaciona esse fato a outros e acaba por adquirir os elementos linguísticos necessários à sua produção.

É claro que o trabalho de Jean William Piaget coloca diretamente em questão os postulados de Noam Chomsky, posto que todos os aspetos da aquisição e desenvolvimento da linguagem são descritos partir dos desdobramentos cognitivos (SCARPA, 2006). No entanto, pontos negativos, como a noção de estágio – os quais são considerados gerais, invariáveis e cumulativos – têm sido considerados, pois as pesquisas em Aquisição da Linguagem vêm mostrando que as diferenças individuais, sociais, dentre outras, permeiam todo o processo.

Além disso, Piaget é questionado em relação ao aspecto social. Segundo Scarpa (2006, p. 213) ele “avaliou mal e subestimou o papel do social e das outras pessoas no desenvolvimento da criança”, nos anos iniciais, pois seu modelo deveria ter considerado a relação entre a criança, seu interlocutor e o ambiente físico e biossocial.

2.2.1.4 Abordagem interacionista

Nos meses iniciais do seu desenvolvimento, a criança apenas chora, grita, emite vocalizações esparsas (estágio natural), mas, de acordo com Vygotsky, suas reações à voz humana já indicam a presença da função social, nessa fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Mais tarde, a partir do quarto mês, as risadas, balbucio, gestos e movimentos corporais (estágio ingênuo) tornam-se um meio de contato social que, quando rico e complexo, permite que a linguagem se desenvolva até antes do tempo esperado (VYGOTSKY, 2000). No entanto, a inteligência prática ou raciocínio técnico, que marca a fase do desenvolvimento cognitivo, surge somente por volta dos seis meses (VYGOTSKY, 2003).

Nesse período, mais especificamente, na fase pré-intelectual da fala, ainda que a função social já se manifeste, não há o pensamento. E mesmo quando surge o raciocínio, ambas as atividades, linguística e cognitiva, apenas caminham de modo paralelo, o que indica raízes genéticas diferentes.

As primeiras palavras produzidas pela criança, segundo Vygotsky (2000, p. 131), “são estímulos condicionados ou substitutos de alguns objetos, pessoas, ações, estados e desejos. Nessa idade, a criança conhece apenas as palavras que aprende com as outras pessoas.” Entretanto, poucos meses depois, pensamento e fala, até então separados, começam a convergir, a fim de dar início a um novo comportamento: a nomeação. A criança faz uma das suas maiores descobertas: cada coisa tem um nome. Nesse momento, a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado, o que permite à criança, ao invés de reproduzir vocábulos condicionados, perguntar: “o que é isso?”, já que ela sente necessidade da palavra e procura a cada momento assimilar o signo referente aos objetos. É como se sua consciência despertasse para o signo, descobrindo sua função simbólica. Fazendo uma analogia com os experimentos citados por Vygotsky, a palavra é, para criança, o que a vara é para o chimpanzé, quando este descobre que com a vara é possível alcançar o fruto pendurado na árvore.

A partir desse momento, a fala e o uso de signos dão corpo a toda e qualquer atividade, a qual sofre mudança e começa a se organizar sob outra perspectiva. Isso significa que a criança, nesse momento, começa a usar os objetos de modo especificamente humanos, ou seja, tanto implementa como cria atividades novas com um mesmo objeto, pois percebe que seu uso pode ir além do possível. Assim, ajudada pela fala, a criança começa a monitorar o meio em que vive, antes mesmo de conseguir orientar seu próprio comportamento.

O pensamento de Lev Vygotsky como o de Jean William Piaget opõe-se terminantemente às ideias de Chomsky sobre a aquisição da linguagem, já que para eles a criança não vem pronta, mas segue se desenvolvendo a partir de certos estágios. No entanto, ambos os psicólogos também divergem. Enquanto Piaget acredita que pensamento e linguagem são independentes, sendo que aquele desenvolve-se antes deste; Vygotsky advoga em favor da interdependência: com raízes genéticas diferentes, o pensamento manifesta-se através da inteligência prática (fase pré-verbal) e a linguagem, por meio do balbúcio e do choro (fase pré-intelectual), porém quando a criança começa a produzir suas primeiras palavras, é sinal de que raciocínio lógico e linguagem estão unidos (comportamento verbal). Sendo que o primeiro passa a se servir do segundo, pois pode se manifestar verbalmente, o que é percebido na curiosidade das crianças em relação às palavras (“o que é isso?”, “como é o nome daquilo?”), e na ampliação do seu vocabulário (SANTOS, 2005).

Outra divergência que merece ser ressaltada é que Piaget focaliza a maturação biológica e Vygotsky, o ambiente social. Então, se para o suíço, o desenvolvimento cognitivo se dá mediante o amadurecimento de suas estruturas internas; para o russo, o indivíduo se desenvolve cognitivamente mediante a interação com outras pessoas. Destarte, Scarpa (2006, p. 214) sublinha que “os trabalhos de inspiração vygotskiana entendem a aquisição da linguagem como um processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem (e não como aprendiz passivo) e pelo qual constrói ao mesmo tempo seu conhecimento do mundo, passando pelo outro”.

Esse ponto, apesar de controverso nos estudos de aquisição, tem sido levado a termo pelo “interacionismo social”, que vê a interação de crianças com seus interlocutores como pré-requisito básico para a aquisição da linguagem. Em muitas pesquisas, os dados têm apontado diferenças no desenvolvimento de crianças a partir do nível de interação e meio social em que vive. Entretanto, sem pender para um lado específico, a questão que se coloca não é se existe interação ou, se havendo, influencia no processo de desenvolvimento da linguagem. Muito provavelmente elas já foram e continuam sendo respondidas. Então, talvez a pergunta a ser feita seja em que medida o fator interação influencia diretamente no processo de desenvolvimento da linguagem, considerando crianças que vivem em comunidades e/ou famílias, cujos adultos e crianças mais velhas (ou não) não interagem com esses infantes ou devido à cultura, ou devido a casos de surdez em famílias ouvintes.

2.2.1.5 Abordagem sociocognitiva

Por volta de um ano, quando emerge o processo de aquisição da linguagem, a criança deve discernir os objetivos ou intenções dos adultos, e a aprender, através da cultura, as convenções linguísticas utilizadas socialmente. Trata-se da habilidade cognitiva **leitura de intenção** que se manifesta por meio do **quadro de atenção conjunta**, da **compreensão das intenções comunicativas** e de um tipo de aprendizado cultural conhecido como **papel de imitação reversa**. (Tomasello, 2003)

Antes disso, na fase pré-linguística, o infante vive uma situação bastante delicada: nem sabe o que os mais velhos falam, tão pouco o que tentam falar. Ora, se o processo de aquisição emerge a partir do primeiro ano – e não dos seis meses – é porque as habilidades sociocognitivas aparecem nessa época, quando a criança: 1) já olha seletivamente os esquemas de face humana; 2) reconhece as pessoas como seres animados e distingue-as de objetos; 3) engaja-se em “protoconversas com adultos”, e 4) produz alguma mímica corporal. Além disso, acompanha as pessoas com o olhar, identificando o lugar onde estão, para utilizá-lo como ponto de referência social e, por fim, imita seus interlocutores, manipulando os objetos como o fazem os demais. Vale ressaltar que os comportamentos referidos acima não acontecem em nível diático – como algumas abordagens sugerem –, mas numa dimensão triádica, ou seja, relacionando a criança, o adulto e o objeto/evento com o qual dividem a atenção.

Essa habilidade do sujeito de interagir triadicamente permite-lhe participar de momentos de interação social mediados por um objeto, o que possibilita aos participantes monitorarem constantemente a atenção um do outro para um referencial externo e para eles mesmos, estabelecendo, dessa forma, um **quadro de atenção conjunta**, ou seja, um contexto específico em que a comunicação criança-adulto possa acontecer.

A título de ilustração, temos o seguinte cenário: uma menina no chão manipulando certo brinquedo, apesar de haver muitas outras coisas nesse lugar. A mãe entra e se junta a ela na brincadeira. Nesse caso, o quadro de atenção conjunta são aqueles objetos e atividades que elas conhecem e são parte do foco da atenção da duas. Por isso, quadros de atenção conjunta são definidos intencionalmente, isto é, eles ganham identidade e coerência a partir do entendimento “do que estão fazendo” criança e adulto, consoante as atividades em que estão engajados. Dessa forma, quando a criança já consegue alternar seu olhar entre o objeto e seu interlocutor, significa que ela também compreende que seus signos poderão afetar, de algum modo, seu receptor (TOMASELLO; CAMAIONI, 1997).

No entanto, como pré-requisito, no processo de aquisição da linguagem, Tomasello (2003) sublinha que não basta o quadro de atenção conjunta. É preciso entender a intenção comunicativa, que é, na verdade, um tipo especial de intenção na qual o indivíduo deseja algo não só em relação a um objeto inerte, mas também em relação ao estado intencional de alguém. Isso não é simples, pois requer que a criança perceba outras pessoas como agentes intencionais.

Conseqüentemente, quando o adulto manifesta sua intenção, através da fala, a um infante, este nada compreende, pois, para ele, como já foi dito, essa pessoa está apenas fazendo barulho. Logo, é necessário ter em mente que o indivíduo só compreende os signos da língua, quando entende que as vocalizações feitas têm a intenção de atingir objetivos específicos. Quando isso então acontece, a criança consegue internalizar a linguagem simbólica, tornando-se “capaz de construir representações linguísticas mais complexas de cenas experienciais, por meio de construções abstratas, analógicas, metafóricas e de narrativas, que vão além do contexto imediato perceptual” (ÁLLAN; SOUZA, 2009, p. 166).

A partir das interações, a criança tanto descobre um outro munido de intenções como começa a adquirir a linguagem simbólica. Tal fato modifica as habilidades existentes de modo a permitir o aprendizado cultural, que está ligado à capacidade de ler as intenções do adulto, prestar atenção ao significado de suas ações para atingir certos objetivos e, por último, imitá-las. No entanto, há que se distinguir entre imitar e copiar uma intenção, quando se aprende a produzir um signo linguístico. Por exemplo, se uma menina vê sua mãe operando um brinquedo novo e depois, por imitação, reproduz a mesma operação, observa-se que há certa similaridade na forma como ambas tratam o brinquedo. Nesse caso, a criança substitui apenas, o adulto, por si mesma. Contudo, a situação muda quando a mãe se dirige à menina, através de um novo signo, pretendendo chamar sua atenção para o brinquedo, e a criança, por imitação, deseja aprender essa nova maneira de se comunicar. Em outras palavras, para enunciar seu propósito, o adulto precisa expressar sua intenção quanto ao estado de atenção infantil.

Com isso, se a criança simplesmente substitui a si mesma pelo outro, acabará por direcionar o signo a si própria – o que não é necessário. Para aprender a usar o signo de modo apropriado, é preciso engajar-se no papel de imitação reversa: aprender a endereçar o enunciado ao interlocutor, do jeito que ele fez, alinhando-se com o adulto no que tange ao objetivo e a seu sentido. Logo, a criança não deve apenas colocar-se no lugar do outro como ator, mas ter como meta substituir o estado de atenção deste pelo dela. O resultado do processo de imitação reversa será, então, a aquisição de um signo partilhado entre ela e seu interlocutor.

Desenvolvidas essas habilidades, a criança já está pronta para começar a adquirir, de modo relativamente rápido, construções linguísticas mais abstratas e complexas. E a base

motivacional, surge do desejo de se comunicar com outras pessoas e do desejo de ser como os outros, ou seja, de imitá-los.

Um dos pontos negativos dessa teoria, talvez, seja não levar em consideração a fase pré-linguística, principalmente, o momento em que emerge o balbucio. Também, apesar de considerar o processo de Aquisição da Linguagem em uma dimensão triádica – a criança, o adulto e o objeto –, muita ênfase é colocada no papel do adulto, como acontece com Vygotsky. No entanto, questões culturais são assimiladas. O adulto tem um papel importante, no sentido de estimular, mas não é essencial. Não se pode perder de vista que o processo de aquisição emerge juntamente com o processo de comunicação.

2.2.1.6 A Linguística Ecológica e as línguas de sinais

De acordo com Couto e Couto (2018, p. 200), “a Linguística Ecológica é uma teoria linguística bastante apropriada para se estudarem LS”. Ela utiliza-se dos mesmos princípios da Ecologia Biológica, a qual estuda a relação dos organismos com seu meio ambiente. Ou seja, estuda as interações verbais, orais ou sinalizadas, nos seus ecossistemas linguísticos, grupos humanos que vivem em determinada região e interagem entre si, e com a natureza em geral (COUTO; FERNANDES, 2013).

Na Ecologia biológica, ele [o ecossistema] consta de uma população de organismos (**P**), convivendo em seu meio ambiente ou território (**T**) e seus membros interagindo (**I**) com esse meio (interação organismo-meio) e entre si (interação organismo-organismo). Como a Linguística Ecológica é um ramo da Ecologia Geral, seu conceito central é o de **ecossistema linguístico**. Também ele consta de uma população/povo (**P**), cujos membros convivem em seu território (**T**) e interagem entre si e com o meio pelo modo tradicional de interagir, ou seja, sua linguagem (**L**). (COUTO; COUTO, 2018, p. 201)

Assim, ao focalizar a língua (**L**), as pessoas (**P**) e o contexto, mais precisamente, o território (**T**), a Ecolinguística está considerando a linguagem em seu contexto e a interação comunicativa, em detrimento da gramática, posto que, sob essa ótica, “linguagem e língua são interação. A língua não é instrumento (uma coisa) de comunicação. Ela é a própria comunicação” (COUTO; COUTO, 2018, p. 201).

Visto dessa forma, o sistema linguístico tem seu conceito ampliado, dado que seu ecossistema envolve o contexto interno e externo da língua, por meio de uma inter-relação entre os ambientes natural, social e mental. Nesses termos, além da interação pessoa-pessoa, que diz respeito ao processo comunicativo, há também a interação pessoa-território, que equivale à significação, ao ato de nomear. Assim, sendo seu objetivo estudar as relações entre língua e mundo natural, a Ecolinguística visa compreender como “o uso da língua [...] ocorre em relação às situações sociais e espaciais e [...] os indivíduos de uma população (P) dão nomes (L) aos objetos de seu meio (HAGÈGE, 1985 *apud* COUTO; FERNANDES, 2013, p. 293).

Consoante esses pressupostos, a língua se realiza na interação e o desenvolvimento linguístico é uma atividade dinâmica de avanços e recuos, que ocorre, porém, de modo organizado. No entanto, a relevância dessa perspectiva está no fato de as habilidades serem desenvolvidas em um todo que contempla as relações com a língua, a população e o meio ambiente. Diferente do Behaviorismo, que enxerga a criança de modo passivo, a Ecolinguística entende que, diante de todo o estímulo recebido (da língua (L), das pessoas (P) e do meio ambiente territorial (T)), o sujeito responde ativamente interagindo, interpretando, reproduzindo, estabelecendo conexões.

Contudo, para além dessas questões, a abordagem ecológica, também percebe a adaptação como um fator inerente ao processo de aquisição da linguagem, pois “aprender uma língua, comunicar-se, usar nomes vigentes no meio em que ela (a criança) vive para a Ecolinguística é adaptar-se ao meio físico e social, inclusive com os falantes da língua a ser adquirida numa integração de LPT” (COUTO; FERNANDES, 2013, p. 297).

Em outras palavras, adquirir uma língua, implica aprender a como tornar-se membro do microcosmo familiar. A criança aprende a significar para estabelecer seu espaço nesse pequeno círculo social. Contudo, embora seja independente, o processo de aquisição da linguagem, sob o viés ecolinguístico, não é independente da língua, dos interlocutores ou do meio ambiente. Isso porque a linguagem nasce na interação e passa a existir pela e para a interação.

2.3.2 O desenvolvimento linguístico de crianças surdas

Em um primeiro momento, era muito difícil pensar no processo de aquisição da linguagem de crianças surdas, pois as línguas de sinais não tinham estatuto linguístico. No entanto, mesmo após atestado seu caráter de língua natural, as LSs ainda eram percebidas distintamente das línguas orais-auditivas: os sistemas gestovisuais eram considerados um tipo de linguagem que passava à linguagem em sentido estrito. Por outro lado, parece que as línguas orais sempre foram produto da linguagem.

Sob essa ótica, vale a pena refletir sobre a observação de Saussure, no Curso de Linguística Geral (1916), acerca do canal que veicula a língua.

Inicialmente não está provado que a função da linguagem, tal qual se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural, isto é: que nosso aparelho vocal tenha sido feito para falar, assim como nossas pernas para andar. Os lingüistas estão longe de concordar nesse ponto. Assim, para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras, é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam ter escolhido os gestos e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas. Sem dúvida, esta tese é demasiado absoluta; a língua não é uma instituição social semelhante às outras em todos os pontos; além disso, Whitney vai longe demais quando diz que nossa escolha recaiu por acaso nos órgãos vocais; de certo modo, já nos haviam sido impostas pela Natureza. (*op. cit.*, p. 17-18)

Examinando essa citação, nota-se que, embora concorde que não há provas de que o aparelho fonador não tenha sido feito para falar, o mestre genebrino é cético quanto ao fato de que a fala vocal é uma imposição da natureza, ou seja, é geneticamente determinada. No entanto, as ideias de Whitney coadunam-se ao pensamento de autores contemporâneos, como Varela e Maturana (1995) e Everett (2019). Em termos simples, significa dizer que, se em dado momento é favorável ao homem o uso recorrente do canal oral-auditivo em suas interações; em outro, por questões genéticas e/ou socioambientais, pode haver uma deriva.

Assim, no tocante ao processo de aquisição da linguagem, quando por algum impedimento, o sistema nervoso do indivíduo não consegue acoplar-se ao canal oral-auditivo, ele passa a conectar-se às estruturas gestovisuais, estabelecendo novas condutas, o que resulta

em um caminho específico de mudanças (MATURANA; VARELA, 1995). No entanto, é preciso saber que se trata de um processo que, embora siga “um curso particular selecionado pela sequência de mudanças estruturais desencadeadas por sua história de interações [...], ocorre sem interromper a identidade nem o acoplamento estrutural do organismo ao meio” (op. cit., 150). Ou seja, do ponto de vista biológico, ao agir de modo a compensar as perturbações (no caso, falta de conexão com o canal oral-auditivo), o sistema nervoso expande um domínio já existente, manifestando a versatilidade e plasticidade que lhe é inerente. Assim, ao expandir o domínio de condutas possíveis, ele passa a correlacionar a área sensorial do organismo com a motora, de modo a preservar a atividade antes executada.

À vista disso, Maturana e Varela (op. cit.), ao considerarem a história de mudanças dos seres vivos (ontogenia), fundamentam-se no fenômeno da **autopoiese**, i.e., na capacidade que o organismo, dotado de estrutura autossuficiente, tem para produzir e reciclar seus próprios componentes desgastados, relacionando-os de modo interdependente, a fim de manter a integridade do sistema. Dessa forma, se o hemisfério esquerdo está destinado à linguagem, exercerá essa função independente do canal através do qual possa se manifestar, dado que a estrutura do meio não pode ocasionar alterações no sistema nervoso, apenas desencadeá-las e, ainda assim, continuar operando dentro do esperado, consoante sua determinação estrutural.

Contudo, em se tratando do Surdo nem sempre essa variação estrutural incide na história evolutiva do grupo. Há, sem dúvida, algumas comunidades dispersas pelo mundo (PEREIRA, 2013; MEIR et al., 2012), apesar de, na maior parte das vezes, esses indivíduos nascerem em famílias ouvintes ou, quando muito, tendo os pais ou apenas um deles, surdo. Nessa medida, o processo de aquisição da linguagem de sujeitos surdos reflete muito o meio em que se encontram e, inclusive, as crenças sobre surdez, que revestem seu ambiente (PEREIRA, 1989).

Por isso, a Linguística Ecológica (ou Ecolinguística), talvez seja a melhor abordagem para ajudar a compreender o desenvolvimento linguístico dos Surdos – filhos de pais surdos sinalizantes e filhos de ouvintes apenas falantes de língua oral.

2.3.2.1 Surdos filhos de Surdos, falantes nativos de LS institucional

As crianças surdas filhas de pai e mãe surdos apresentam um *input* linguístico, considerado pelos especialistas, totalmente adequado a sua situação comunicativa. Por isso, linguistas que trabalham com a aquisição da LS Americana (ASL), Australiana (AUSLAN), Francesa (LSF), Italiana (LIS), Dinamarquesa (DSL), Britânica (BSL), dentre outras, afirmam que elas podem ser comparadas entre si e também à aquisição das línguas orais em muitos aspectos, embora haja questões particulares, referentes a cada uma, independente da modalidade (MAYBERRY; SQUIRES, 2006; QUADROS, 1997). No entanto, as estatísticas mostram que apenas cinco por cento das crianças surdas, nascem em um “ambiente surdo”⁸⁷, e têm um processo aquisicional dentro do que se chama “normalidade” (COSTELLO; FERNÁNDEZ; LANDA, 2008)⁸⁸.

Como acontece no caso dos ouvintes, é possível descrever o desenvolvimento linguístico desse infante em dois períodos: o pré-linguístico, que para Ecolinguística começa ainda na vida intrauterina e o linguístico, o qual se delineia quando, por volta do primeiro ano de vida da criança, emerge o primeiro sinal.

De acordo com Couto e Fernandes (2013), no período pré-linguístico – fase de formação intrauterina, mais precisamente – o feto ouve os batimentos cardíacos da mãe (se ainda não perdeu a audição), apercebe-se dos movimentos (internos e externos) provenientes do corpo materno, além de sentir seu próprio corpo desenvolver-se. Após seu nascimento, o bebê surdo vê-se inundado de sensações físicas (movimentos, sabores, sensações cutâneas), consegue perceber sombras e cores, além de produzir sons e gestos estritamente reflexos; no segundo mês, já sorri e emite arrulhos e grunhidos, além de movimentar o corpo conforme seu estado físico-emocional. Ainda segundo as autoras (*op. cit.*, p. 296):





⁸⁷ Diz respeito a um ambiente em que a criança surda tem pais surdos, responsáveis diretos por seus cuidados.

⁸⁸ De acordo com Costello, Fernández e Landa (2008, p. 340-341) essa “porcentagem se tornou quase mítica na literatura e é constantemente citada para explicar a situação anômala das línguas de sinais. Porém, essa estatística é baseada na população dos Estados Unidos e pode não ser diretamente aplicável a outras populações. (...) Apesar de nenhuma estatística confiável estar disponível, está claro que o número de indivíduos surdos-de-surdos (ou seja, pessoas surdas que nascem em famílias surdas) é extremamente baixo e nem sequer se aproxima das porcentagens de 5-10% citadas na literatura...”

Na primeira semana, a criança aprende como avisar que está com sono ou com dor, emite sons guturais, mexe braços pernas e aprende a mamar. Podemos dizer que a criança, nos primeiros cinco meses, experimenta o ambiente e observa como as pessoas lidam com ela, só olha a uma solicitação. Portanto, nessa fase, a interação da criança com as pessoas e o meio em que vive é mais instintiva, sendo nesse estágio a interação contagial, ou seja, uma interação de predisposições inatas em ações de observação.

E, a partir do sexto mês, a criança, presta atenção à movimentação em seu entorno, “experimenta texturas e sabores nas mãos, na boca, nos pés; tem prazer em movimentos, ritmos; sempre está atenta a qualquer animal ou pessoa. [...] interage com o mundo; responde ao olhar do outro; sorri para alguns; chora por manha, de raiva, de dor”. (*ibidem*)

Nessa fase, a interação entre a criança, a mãe e o ambiente, já permite a comunicação. Segundo Mayberry e Squires (2006), os bebês que têm contato com a língua de sinais balbuciam manualmente, i.e., produzem uma série reduzida de parâmetros fonológicos encontrados no *input* adulto e segue a organização fonotática das línguas de sinais, principalmente, no tocante ao ritmo.

Conforme estudos da área, as configurações de mão mais frequentes no balbucio são mão aberta com dedos relaxados ()¹, mão fechada em punho ()¹, mão levemente fechada, com dedos e a palma da mão a certa distância ()²⁰, dedo indicador apontando ()¹). Essas Configurações são usadas com parâmetros de Movimento repetidos: as mãos abrem e fecham, levantam e abaixam juntamente com os braços. Já a Locação parece ser idiossincrática, pois alguns bebês levam a mão a um espaço neutro no corpo e outros preferem situar o sinal ora na cabeça, ora na face. (MARANTETTE; SQUIRES, 2006; PETITTO; MARANTETTE, 1991)

Petitto e Marantette (1991) verificaram que o balbucio manual acontece de dois modos: o “silábico” que evidencia o sistema fonético da língua alvo, no caso a de sinais, e a gesticulação, na qual não se percebe nenhuma organização interna. Vale ressaltar que, neste período, os pais ao interagirem com o bebê, deslocam a mão sinalizadora para acomodar o sinal no campo de visão do filho. Isso acontece até, mais ou menos, um ano e oito meses (01;08), quando os bebês já olham diretamente para o *input* lançado. Nesta fase, os pais também utilizam

mais frequentemente as expressões faciais afetivas que as gramaticais. Apesar disso, os bebês preferem acompanhar a sinalização de outras crianças, pelo fato de a trajetória dos movimentos serem maiores, o ritmo mais lento e as repetições recorrentes, ainda que, do ponto de vista adulto, sejam sinais considerados agramaticais. (MARANTETTE; SQUIRES, 2006)

Depois dessa fase, emerge o primeiro sinal. Nas primeiras produções, geralmente, por volta dos 12 meses, incluem-se as formas congeladas da produção adulta. Porém, quando o sinal apresenta alguma flexão, como os verbos de concordância⁸⁹, a criança tende a usar sinais que contenham apenas um significado, mesmo que ela esteja, na verdade, tentando implementar uma sentença completa (QUADROS, 1997). Este período é chamado de holofrásico, já que um sinal equivale a uma frase.

Segundo Quadros (1997), as primeiras combinações surgem quando a criança já tem dois anos. E, em geral, a ordem sintática utilizada é SVO, vista por meio das seguintes combinações: SV, VO e, por último, SVO. É preciso observar que há uma gradação nas combinações, pois se inicialmente a criança produzia um sinal, num segundo momento, o telegráfico⁹⁰, ela passará a utilizar dois sinais como se fossem uma sentença.

Quanto ao uso do sistema pronominal, i.e., dos dispositivos indicativos, a autora explica que a criança não os utiliza antes dos dois anos. Tal fato é interessante, porque tanto crianças surdas como ouvintes, com menos de 1 ano, usam a apontação para indicar pessoas e objetos. No entanto, quando a criança surda entra no estágio de um sinal, esse dispositivo desaparece. Isso sugere uma reorganização no sistema linguístico da criança surda com o objetivo de fazer com que a apontação deixe de ser gesto e passe a ser implementada como elemento pertencente à gramática da LS. Percebe-se, pois, nesse caso, um hiato, uma descontinuidade na transição dos fatores pré-linguísticos em direção aos fatores linguísticos (QUADROS, 1997).

A princípio, o sistema pronominal passa a ser usado de forma inconsistente. Há erros de reversão justamente como há na aquisição do sistema pronominal dos ouvintes. Por causa disso,

⁸⁹ Verbos com concordância são aqueles também conhecidos como direcionais, que se flexionam em pessoa, número e aspecto, a saber, PERGUNTAR, ENVIAR, DAR, ENTREGAR, RESPONDER (QUADROS; KARNOPP, 2004).

⁹⁰ Embora esse termo designe combinações de palavras sem preposições, artigos e conjunções, no que diz respeito aos enunciados produzidos pelos surdos, pode-se dizer que ainda não há flexão e outros elementos que podem dar coesão às suas pseudofrases.

o processo de aquisição pronominal é considerado universal, já que independe de língua e de modalidade.

No caso dos verbos, só há problemas quando estes são ancorados no corpo. Neste caso, as crianças têm que adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos indicadores que envolvem concordância verbal⁹¹ e sistema pronominal, e a ordem das palavras.

Entre dois anos e meio e três anos (02;06-03;00), há a explosão do vocabulário. A criança começa a fazer distinções derivacionais e a usar formas idiossincráticas para diferenciar nomes de verbos. No entanto, ainda não utilizam pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes, mas usa substantivos não associados com pontos no espaço. Somente aos três anos é que vai começar a usar o sistema pronominal com referentes não-presentes no contexto do discurso, embora com erros, empilhando todos os referentes não-presentes em um único ponto do espaço.

Como na aquisição fonológica da língua oral, na LS também acontecem substituições fonológicas, as quais consistem na troca de segmentos que causam dificuldade articulatória para a criança. Em português, quando a criança, por exemplo, ainda não consegue produzir uma consoante fricativa, qualquer que seja, implementa em seu lugar uma oclusiva, geralmente homorgânica (CERQUEIRA, 1999; TEIXEIRA, 1998, 2006).

Em língua de sinais, o sujeito também pode deixar de lado um segmento que lhe seja difícil, substituindo-o por outro de propriedade articulatória mais próxima a sua fase de desenvolvimento. Tal processo é descartado quando a criança adquire maturidade motora. Portanto, não se trata de uma troca aleatória ou derivada de erro, mas de uma substituição temporária que permite às crianças implementar o sinal ou o enunciado, no caso das ouvintes, ainda que o resultado não seja totalmente igual ao modelo adulto. (TEIXEIRA; PADOVANI, 2004)

⁹¹ Como se trata de verbos direcionais a criança precisa aprender a marcar os pontos de origem e destino dos sinais, de modo a identificar as pessoas do discurso, bem como os beneficiários.

Bento (2010) e Karnopp (1999) assinalam que as substituições na Libras atingem, com maior frequência, o parâmetro de CM, seguida da de Movimento, Orientação de mão e Locação. Sendo este último, o primeiro parâmetro de sinalização a ser produzido corretamente.

2.3.2.2 Surdos filhos de ouvintes não-sinalizantes

Será que crianças surdas, filhas de pais ouvintes não-sinalizantes, adquirem a linguagem? A princípio, faz-se necessário saber que várias situações envolvem tanto o sujeito surdo, em específico, como seu processo de aquisição da linguagem, quando ele é filho de pais ouvintes. Há, então, várias respostas para essa questão.

A primeira seria dizer que, quando a surdez é precocemente descoberta, os pais ouvintes podem recorrer a auxílio externo para que a criança possa adquirir naturalmente a língua de sinais. Nesse aspecto, Campos (2009) descreve seu trabalho, como fonoaudióloga, em um Programa para Estimulação do Desenvolvimento, o qual visa propiciar aos pais e à criança diferentes atividades que permitam a pais e mães aprender a Libras e ao infante, adquiri-la. Nessa pesquisa, os resultados apontaram significativa mudança no comportamento dos pais em relação ao filho surdo e um processo de aquisição da linguagem satisfatório à medida que a criança se desenvolve, haja vista a qualidade das interações.

[...] o caminho é ascendente, desde que possamos garantir aos sujeitos surdos um ambiente em que ele possa com e na sua língua, fazer história [...]. Organizar formas de trabalho com bebês Surdos que contemplem a interlocução com o outro significativo Surdo possibilitará o pleno desenvolvimento linguístico, social e cultural desse bebê, como alguém que pertencerá a uma comunidade de iguais na sua diferença, mas que compartilham a mesma língua e a mesma visão de mundo. (CAMPOS, 2009, p. 114)

Outra possibilidade é que pais e terapeutas se apoiem em gestos para levar a criança a aprender a língua oral. Neste caso, a criança tem acesso a dois sistemas de comunicação fragmentados, o que torna o aprendizado da língua também caótico. Essas são algumas das várias experiências por que podem passar os Surdos quando nascem em famílias ouvintes.

Entretanto, o propósito deste trabalho é descrever a realidade dos Surdos nascidos em famílias ouvintes, mas isolados tanto da Comunidade Surda como das intervenções oralistas.

Indo nessa direção, observa-se que a criança surda inicia sua atividade verbal por meio da apontação e, muitas vezes, quando possível, conduzindo o adulto ao local que deseja, segundo relato das mães (VILHALVA, 2009). Essa é uma forma de comunicação comum, utilizada, inclusive, por crianças ouvintes na fase inicial da aquisição da linguagem. Esse modo de comunicação pode ou não se tornar mais ou menos desenvolvido, mediante o grau de interação que possa haver entre o Surdo e seus pares ouvintes. Dessa forma, o gesto aparecerá como um sistema alternativo de comunicação, mostrando sua inter-relação com a linguagem e seu *status* simbólico.

Então, quando o interlocutor reconhece seus movimentos como gestos culturalmente determinados, eles são interpretados e acabam ganhando significado e reconhecimento social (ou, mais especificamente, familiar).

Segundo Fusellier-Souza (2004), todas as crianças surdas, cognitivamente normais e que desfrutam de ambiente social saudável, passarão, durante o período da primeira infância por uma situação de restrição dupla – a qual seria “ter de dizer” e “não poder dizer”. Para a autora, é da necessidade de comunicar-se com o outro – desejo forte e profundamente ancorado na espécie humana – que essas crianças constroem um processo reverso, a partir do qual organizam o seu dizer.

A função semiótica é a base para esse processo, pois seu aparecimento implica o desenvolvimento de atividades cognitivas e, posteriormente, linguísticas. Considerando a abordagem piagetiana, Fusellier-Souza, lembra que o período do **jogo simbólico** contribui, de modo ímpar, na criação da linguagem, já que é, nessa fase, que a criança evoca representativamente um objeto por intermédio de um signo. Em outras palavras, o infante começa a operar linguisticamente mediante gestos simbólicos, tornando-se capaz de transformar o real e adequá-lo às necessidades do “eu”, passando a dispor de expressão própria.

Para a autora, graças a essa função semiótica, a relação entre o referente e a imagem mental será organizada através do que se pode chamar de **espelho cognitivo**, pois, recorrendo-lhe, a criança será capaz de generalizar a forma apreendida e a transformar, primeiro, em conceito, e depois, em signos gestuais adequados, a fim de designar, prototipicamente, o

conjunto de formas referenciais representadas pelo signo. Nessa medida, a criança surda será o principal mestre da obra de seu próprio sistema linguístico.

O processo de criação gestual baseia-se em princípios icônicos definidos como sendo o *continuum* de uma relação entre a apreensão perceptivo-prática de experiências reais e sua transposição em um sistema simbólico. Considerando que a modalidade gestovisual favorece a representação icônica de entidades e eventos reais, Cuxac (2000) salienta que a **iconicidade** se manifesta como um dispositivo acionador da criação de gestos. Para ele, a organização conceitual dos mecanismos mentais nos indivíduos surdos passa por um processo de iconização da experiência, o qual se integra a uma intenção semiótica, a fim de construir o sentido – para e com o outro –, a partir de uma experiência real ou imaginária. Dessa forma, a iconização da experiência é posta em cena como sendo uma estratégia eficaz na categorização do mundo exterior, posto que não se trata de um processo de aquisição natural, mas de criação gestual espontânea.

Quanto à família, não se pode negar a importância de seu papel, afetivo e social, no que tange à evolução desse processo criativo para uma estrutura linguística propriamente dita. Isso porque o sistema gestual da criança só poderá se estabelecer eficazmente na comunicação, se os pais – preocupados com o desenvolvimento cognitivo da criança e não considerando a surdez como uma deficiência insuperável – começarem a utilizar, de modo espontâneo e regular, sua gestualidade coverbal associada aos gestos criados pelo infante.

Inicialmente, a comunicação se instaura na relação da criança surda com sua mãe. Todavia, à medida que a criança cresce e se desenvolve cognitivamente e socialmente, parece que surge uma relação mais íntima com outro membro da família, o qual pode ser um irmão/irmã ou alguém na mesma faixa etária. Segundo Fusellier-Souza (2004), essa relação é igualmente atestada no caso de jovens surdos em processo de aquisição institucional de uma língua de sinais comunitária.

A autora também chama a atenção que, quando esse Surdo se torna adulto, os temas de conversa começam a variar, à proporção que ele encontra novos interlocutores. Tendo em vista as diferentes situações, ele toma consciência das dificuldades na compreensão do outro e se sente responsável na tarefa de facilitar a decodificação de seus gestos para seus interlocutores,

o que só acontece graças à maturação de suas capacidades cognitivas, as quais lhe permitem fugir de situações concretas e situar o real no conjunto de transformações possíveis.

Isto posto, a pesquisadora sugere que o Surdo adulto – consciente de sua responsabilidade no tocante à boa interpretação do seu discurso, por parte de seus interlocutores – será levado a utilizar seu sistema de comunicação gestual, a partir de estratégias discursivas e de encadeamentos gestuais mais elaborados do que aqueles utilizados quando criança.

2.3.3 As pesquisas em Línguas de Sinais Caseiras (LS-Cas)

2.3.3.1 Os estudos com crianças surdas

Em uma de suas primeiras publicações sobre Sinais Caseiros (*homesigns*), Goldin-Meadow (1975) observou uma população de Surdos, na faixa etária de um ano e meio e quatro anos (01;06 e 04;00), cujos pais conscientemente optaram pela oralização – processo através do qual eles pouco se beneficiaram. Justamente por oralizarem pouco, a psicóloga resolveu debruçar-se sobre a atividade gestual e descobriu que as crianças, para se comunicarem, estavam criando um sistema gestual, cujo progresso era, marcadamente, similar ao reportado nas pesquisas de aquisição da linguagem de infantes ouvintes e surdos. A partir daí, identificaram três estágios: 1) **holofrástico**, em que os gestos estariam totalmente presos ao contexto, como acontece com crianças em período de desenvolvimento considerado normal; 2) **telegráfico**, só que nessa fase, diferente de crianças surdas ou ouvintes, o sujeito cria itens lexicais para especificar objetos e ações, i.e., a partir de uma ação descritiva em relação a um objeto, a criança consegue, *a posteriori*, retomar a mesma série gestual para especificar uma ação ou representar um objeto⁹²; 3) por último, o estágio em que o sujeito combina mais de dois gestos em uma frase para representar mais de uma relação semântica, tais como objeto, ação, localização ou posse.

⁹² Nessa etapa, a criança já consegue distinguir o par mínimo BANANA e SORVETE. Ambos os sinais produzidos com o punho próximo à boca. Sendo que naquele o punho movimenta-se segundo as “mordidas” e nesse, mediante as “lambidas”.

Quanto aos questionamentos relativos ao *input* que as crianças podiam estar recebendo, Goldin-Meadow (1975, p. 229) constatou o seguinte:

(...) embora as mães tenham gerado – tantos quanto as crianças – nomes para objetos e ações, durante as sessões, elas não criaram itens lexicais semelhantes aos dos filhos. Além disso, as mães raramente produziam sinais específicos em combinações que codificam relações semânticas, enquanto as crianças surdas frequentemente o fizeram. De modo geral, constatamos que a mãe desenvolveu a habilidade combinatória várias sessões depois de as crianças já terem exibido mostras de um sistema gestual espontâneo que poderia muito bem ter servido de modelo para o desenvolvimento simbólico.⁹³

Nessa direção, Goldin-Meadow e Mylander (1983), para saber se as crianças seguiam o modelo gestual materno, observaram, em outro experimento, que os sujeitos nem imitavam, nem eram induzidos a proceder como suas mães, posto que não agiam por pressão ou aprovação contingencial, haja vista que as estruturas sintáticas e lexicais que produziam, mostravam um grau maior de complexidade. Também, quando foram comparadas crianças chinesas e americanas, confirmou-se novamente o desnível entre as estruturas produzidas por filhos e mães e constataram-se similaridades nos enunciados produzidos pelos sujeitos surdos da mesma ou de culturas diferentes. (GOLDIN-MEADOW; MYLANDER, 1983, 1990, 1998)

Resumindo, os trabalhos de Goldin-Meadow (2003) apontam o seguinte:

- A) o processo de criação e evolução dos SC passam por etapas similares àquelas da aquisição da linguagem de crianças na primeira infância;
- B) a produção gestual da criança não se caracteriza pela estrutura da fala vocal dos pais;
- C) por volta dos dois anos e meio (02;06), a produção gestual aumenta em número e diversidade;
- D) certas crianças apresentam léxico em torno de 50 sinais, durante o período de explosão vocabular;
- E) o léxico estabelecido nos primeiros anos é mantido durante toda a infância;

⁹³ (...) although mothers generated as many names for objects and actions as the children generated during sessions, they did not develop the same lexical items that the children developed. Furthermore, the mothers very rarely produced their specific lexical items in combinations coding semantic relations, while the deaf children frequently did. In general, we found that the mother developed the combinatorial skill several sessions after the children already exhibits this expose to a spontaneous gestural system which might well have served as a model for symbolic development.

- F) a produção gestual parece refletir um sistema morfológico que, embora simples, é similar ao das LSs convencionais;
- G) na escala de desenvolvimento, a produção de enunciados gestuais aumenta quanto à extensão e ao número de proposições que compõem um único enunciado.

E, no que tange, especificamente, à função do *input* no desenvolvimento linguístico da criança surda, Goldin-Meadow (2003) e seus colaboradores, observaram que o interlocutor ouvinte retoma e utiliza certos gestos da criança e que sua produção gestual não manifesta estrutura combinatória alguma, nos níveis de unidades sublexicais e de sequências gestuais em enunciados. Em síntese, a produção desses adultos mistura enunciados gestuais e orais, formando um todo integrado.

Além disso, Goldin-Meadow (2003) sublinha que, se a criança não for, na idade escolar, exposta a uma LS convencional, a estrutura dos Sinais Caseiros (SC) tende a se manter em etapas posteriores à primeira infância, conservando os mesmos aspectos morfológicos, e passando a apresentar também formas linguísticas estáveis como construções do tipo classificadores.

2.3.3.2 *A relação entre filhos surdos e mães ouvintes não-sinalizantes*

Em um estudo longitudinal, Cristina Pereira observou a relação entre mães ouvintes e filhos surdos com idades entre dois anos e sete meses (02;07) a quatro anos (04;00), chegando a conclusão de que, apesar de o desenvolvimento gestual ocorrer nas mães e nas crianças, as diferenças entre os graus e os tipos de desenvolvimento “são atribuíveis à representação ou imagem que um parceiro vai construindo do outro enquanto interlocutor”, o que, além de representar o potencial comunicativo do parceiro, também indica “o grau maior ou menor de ajustamento à atualização dessas potencialidades” (PEREIRA, 1989, p.229).

A pesquisa mostrou que, embora todas as mães se comunicassem com seus filhos, principalmente, por meio da interpretação de seus comportamentos, cada genitora utilizava-se da modalidade que melhor correspondia a sua crença no tocante à surdez. Sendo que o resultado dessas escolhas, consoante o estudo, era evidente no desenvolvimento de cada infante.

Pereira notou que duas mães, ao interagirem com seus filhos, privilegiavam a modalidade oral e usavam poucos gestos, ignorando a surdez dos filhos, ainda que demonstrassem

compreender as produções gestuais implementadas. Já outra mãe, a qual parecia acolher a surdez do filho, usava gestos no processo comunicativo, de modo que o código utilizado parecia bastante desenvolvido ao ponto de, em certa medida, os componentes gestuais assemelharem-se a sinais da LS da comunidade surda.

Outra mãe ainda, que não via na surdez obstáculo para desenvolver a comunicação oral, na interação com a filha, dispunha não apenas das modalidades oral e gestual, como também conseguia ajustar-se a cada situação comunicativa, lançando mão de estratégias no intuito de fazer-se compreender. Observou-se, a partir daí, que não só a filha começava a desenvolver ambas as modalidades, como o modo de comunicação entre elas era semelhante.

De modo geral, a pesquisadora notou que, em seu corpus, “os gestos parecem sofrer transformações qualitativas que apontam para uma mudança no seu estatuto simbólico (*op. cit.*, p. 231-232)”. Inicialmente, os gestos aparecem com função apenas interativa. Trata-se de apontamentos e gestos de dar e mostrar, utilizados para mediar a atividade com os brinquedos. Como ressalta a autora, são os mesmos gestos implementados por crianças ouvintes. No entanto, em um segundo momento,

[...] ao uso de gestos com função predominantemente indicativos de função regulatória é que ocorrem gestos referenciais de natureza icônica que servem para fazer referência a objetos presentes na sala de gravação ou a figuras de livros. A ampliação de seu escopo de referência se dá quando este tipo de gestos passa a ser usado para referência de fatos passados, para instauração do jogo simbólico e até mesmo para a construção dos primórdios de relato ficcional. (*op. cit.*, p. 232)

Ainda segundo a autora ao citar Vygotsky (2003 [1998]), parece haver um processo de descentração dos gestos, pois a linguagem, sendo inicialmente parte da atividade prática sobre os objetos, em um segundo momento, ela dirige e domina o curso das ações. Nessa medida, os dois sujeitos que mais recebem estímulos linguísticos de suas mães, conseguem não somente referir-se a acontecimentos passados e esboçar histórias como também combinar mais de dois sinais, de forma que Pereira afirma: “[...] pode-se falar em um sistema gestual, cujo estatuto é linguístico”.

Além disso, a pesquisadora também notou que as crianças utilizavam ambas as modalidades de língua no momento da comunicação. Uma dupla implementa gestos no plano principal e algumas formas de vocalização, como figura de fundo. Dessa mesma maneira, outro

sujeito utilizava a modalidade gestual e a oral, sendo que, nesta última, a vocalização correspondia a fragmentos de vocábulos produzidos pela mãe. No entanto, na produção da criança cuja mãe usava ambas as modalidades e estratégias várias, Pereira observou uma complexidade maior, pois mãe e filha “usam gestos conjugados à fala, numa relação que é às vezes complementação, outras vezes de ênfase e algumas vezes que podem ser qualificadas de figura e fundo, na qual tanto os gestos como a fala podem ocupar o primeiro plano” (p. 234).

2.3.3.3 Os estudos com adolescentes surdos

Jill Morford (1996) denomina a comunicação gestual de indivíduos surdos que não adquiriram uma língua falada nem foram expostos a uma LS, de Sinais Caseiros. Segundo a autora, esse fenômeno surge apenas em ambientes onde não há estímulo linguístico suficiente que permita o desenvolvimento normal da língua. Como outros autores, ela também assinala o fato de os SCs não serem gestos coverbais; ao contrário, exibem muitas semelhanças estruturais com as línguas sinalizadas, apesar de sua evolução durar apenas uma geração (ou seja, a vida do indivíduo que a sinaliza)⁹⁴ e seu uso ser restrito à pequena comunidade de parentes e, às vezes, vizinhos e conhecidos. Todavia, os SCs estão presentes em todas as culturas, onde há Surdos que não tiveram acesso à língua comunitária.

Morford (op. cit.) também acompanhou longitudinalmente dois adolescentes e notou que eles apresentavam um nível suficientemente elevado de precisão em termos fonológicos, durante o primeiro ano de exposição à ASL. Em 2003, Morford resolveu investigar o desenvolvimento gramatical em ASL desses mesmos adolescentes, e descobriu que a aquisição tardia da LS oficial foi exitosa, graças as bases linguísticas proporcionadas pelo sistema de Sinais Caseiro.

⁹⁴ Tal situação é verdadeira, porém ainda existem surdos que, na idade adulta, continuam utilizando a Língua de Sinais Caseira, a qual é transmitida aos filhos e pessoas com quais convivem (FUSELLIER-SOUZA, 2004; PEREIRA, 2013).

2.3.3.4 Relatos de pesquisas sobre LS-Cas com Surdos adultos

Em relação ao fenômeno dos SC em Surdos adultos, Fusellier-Souza (2004) cita os trabalhos de Washabaugh (1986) e Jepson (1991) – os quais, apesar de tratarem as línguas estudadas como linguagem, fornecem uma descrição linguística dos sistemas estudados bastante apurada. O primeiro descreve uma comunidade gestual de Surdos e ouvintes, no Caribe, como um sistema languageiro rudimentar e dependente do contexto. Segundo o autor, esse sistema possui léxico gestual, porém a organização sintática é “inconstante” e há ausência de gramaticalização, pois o que se constata são construções referenciais restritas ao presente (aqui e agora) e falta de dispositivos metalinguísticos. Já o segundo apresenta diferenças estruturais e funcionais entre a LS de Surdos isolados e as dos Surdos que vivem em comunidade. Ele compara essas línguas de sinais encontradas na Índia, evidenciando o tamanho do léxico, grau de complexidade sintática, uso de gestos, apontamentos, mímicas e a influência da gestualidade conversacional sobre o léxico gestual.

Também sob esse prisma, Fusellier-Souza (*op. cit.*) traz o relato de Susan Schaller (1991) sobre um Surdo, imigrante nos EUA. Em seu livro, a professora narra a história de "Um homem sem palavras⁹⁵", que cresceu longe da Comunidade Surda e do sistema escolar. De acordo com esse relato, o homem dispunha de um sistema baseado em gestos, apontamentos e mímicas, sendo tudo dependente do contexto.

Para esses pesquisadores, a LS-Cas é uma forma de comunicação que garante ao indivíduo a (de)codificação de mensagens básicas e dependentes do contexto. Por isso, acessíveis apenas a seus familiares. Sobre esses estudos, Fusellier-Souza (*op. cit.*) chama a atenção para a necessidade de confrontar pontos de vista e sublinha a dificuldade de compartilhamento científico, o que nos permitiria um olhar mais abrangente sobre o objeto.

O estudo do holandês Bernard Tervoort, por exemplo, data de 1953. E apesar de ele denominar de “simbolismo esotérico” o sistema de comunicação utilizado pelos Surdos, o mérito desse trabalho está no fato de retratar Surdos em diferentes etapas no tocante ao que chama de manualismo. Ao descrever a LS, ele constata que os gestos naturais “desenvolvem-

⁹⁵ Título do livro: “A man without words”.

se a partir de um nível sublinguístico e seguem em direção à simbolização linguística⁹⁶”. Além disso, afirma haver aspectos comuns nos sistemas dos Surdos americanos, holandeses e belgas. Trata-se de resultados que, quando comparados, podem ser confirmados pelos achados de Goldin-Meadow e Mylander (1998).

Em outras palavras, estamos dizendo que o acesso aos diversos trabalhos nessa área seria uma ferramenta útil no sentido de se repensar tanto o *status* linguístico dos Surdos que não têm acesso às LSs oficiais, como a utilização do rótulo “sem-língua” para denominá-los, como acontece ainda em trabalhos recentes (SILVA; SOUZA, 2018).

Outros estudos, de acordo com Fusellier-Souza (*op. cit.*) ativeram-se em descrever e explicar as características e funcionamento dos sistemas, sem lhes imprimir juízo de valor, nem negar seu caráter linguístico, como indicamos abaixo:

- A) Mcleod (1973), na Inglaterra, distingue verbos, nomes, adjetivos; indica ordem dos constituintes: agente, paciente, fonte e objetivo; identifica marcas de tempo e negação, além de verificar a omissão do sujeito na primeira pessoa;
- B) Kushel (1973/1974), na Polinésia, analisa 250 sinais no tocante à decodificação (interpretação e compreensão) e reflete sobre a natureza icônica dos sinais;
- C) Kendon (1980), em Pápua Nova-Guiné, valida a eficácia linguística e semiótica dos gestos na construção de discurso referencial, a partir das unidades mínimas de construção dos sinais e seus princípios estruturais, além de discutir sobre os diferentes procedimentos de exploração da iconicidade e o estabelecimento de relação entre o sinal com o referente e o domínio semântico, dentre outras questões.
- D) Delaporte (1996, 1997), na França, estuda o aspecto morfológico de sinais que designam animais e antroponímias, i.e., verifica os mecanismos semânticos de criação lexical a partir da iconicidade como princípio fundador e organizador do sistema;
- E) Torigoe *et al.* (1994, 1995), no Japão, reconstitui o que seria a vida social dos Surdos sem história comunitária e institucional, a partir dos seguintes fatores: indivíduos surdos em ambientes ouvintes; língua gestual que permite a integração entre eles em um ambiente

⁹⁶ Tradução nossa a partir do seguinte trecho: “grow from a lower, sub-linguistic level, to the lever for linguistic simbolization”

ouvinte; condições sociais que não permitem a transmissão do sistema linguístico vigente. Em trabalho posterior, Torigoe e Takey (2002) descrevem aspectos estruturais da LS espontânea.

É pertinente dizer que esses trabalhos nos dão uma perspectiva geral dos achados desses pesquisadores, situando-nos por meio de descrições etnográficas que discutem a condição social desse público. Além de apontarem aspectos linguísticos, trabalhos como os de Kuschel (1974), Kendon (1980) e Delaporte (1996, 1997) refletem sobre a questão da iconicidade presente nesses sistemas.

Meir, Sandler e Padden (2012) também fazem um levantamento consistente dessas novas línguas. Entretanto, antes de listá-las, estabelecem a diferença entre gestos, SC e LS. Conforme as autoras, gestos e LS distinguem-se, basicamente, pela convencionalidade e sistematicidade. Já os Sinais Caseiros (*homesigns*) formam um sistema básico de comunicação criado em uma família com um ou mais Surdos. Dessa forma, é o número de pessoas utentes que estabelece a diferença entre SC e LS, sendo esse um fator que leva a distinções gradientes e estruturais nesses sistemas. Por isso, a semelhança de sistema de comunicação com SC ou LS é uma questão empírica que deve ser estudada caso a caso.

As pesquisadoras esclarecem também que as LSs de Vilarejos (*Village Sign Language*) desenvolvem-se em pequenas comunidades, onde há um alto índice de surdez hereditária. As comunidades onde há LS de Vilarejos (LS-V), geralmente, são socialmente separadas por questões étnicas ou geográficas. Por isso, os Surdos não têm acesso a escolas ou a outras instituições que poderiam lhes colocar em contato com uma LS oficialmente institucionalizada. Assim, a LS-V surge da necessidade que os Surdos têm de se comunicarem com seus familiares ouvintes. Vale lembrar que uma das características desse sistema é o fato de Surdos e ouvintes utilizarem-no como meio de comunicação.

Como a língua é usada por surdos e ouvintes, inicialmente não há uma comunidade surda em si, mas uma comunidade sinalizante, a qual é, na verdade, maior que o número de surdos. A transmissão da língua ocorre dentro da família e com os familiares, e os membros surdos e ouvintes atuam como modelos linguísticos e adquirentes. Na LS de Vilarejo, muitas crianças,

ouvintes e surdas, adquirem a língua desde o nascimento, ou nos primeiros anos de vida.⁹⁷ (MEIR, SANDLER, PADDEN, 2012, p. 6-7)

Pode-se dizer, então, que a Língua de Sinais Caseira (LS-Cas) é o embrião da Língua de Sinais de Vilarajo (LS-V), já que essa sinalização começa na família, se estende para a comunidade e, conseqüentemente, para outras gerações, quando o indivíduo Surdo forma sua própria família, tornando sua língua, meio de comunicação entre esposa/marido e filhos, inicialmente. Nesse caso, é interessante observar que o surgimento da LS-Cas e das LS-V não acontecem do mesmo modo que o *Pidgin* e as línguas *Crioulas* (MEIR et al., 2012). Estas têm origem a partir de outras línguas existentes.

Quando falantes de línguas diversas têm de se comunicar para realizar tarefas práticas, mas não têm a oportunidade de aprender as línguas uns dos outros, desenvolve-se um jargão provisório denominado pidgin. Pidgin são cadeias precárias de palavras tomadas da língua dos colonizadores ou donos de plantações, que variam muito em termos de ordem e são pobres no que se refere à gramática. Às vezes um pidgin pode se tornar uma língua franca ganhando em complexidade com o passar do tempo [...] o linguista Derek Bickerton demonstrou que em muitos casos um pidgin pode se converter em uma língua plena de chofre: basta que um grupo de crianças seja exposto ao pidgin na idade em que adquire a língua materna. (PINKER, 2002, p. 29-30),

O *Pidgin* surge do contato entre diferentes línguas e a língua Crioula, a partir de um processo de gramaticalização pelo qual o *pidgin* passa, quando crianças, em fase de aquisição da linguagem, são expostas a esse sistema linguístico. É o que aconteceu, por exemplo, na Nicarágua.

Kegl, Senghas e Coppola (1999) relatam o primeiro caso documentado do nascimento de uma língua natural. Suas observações e descobertas se concentravam em aproximadamente 500 crianças e jovens adultos surdos dentro e fora da área urbana de Manágua. Kegl, no caso, estava envolvida em um estudo sobre o estado da LS e a população surda da Nicarágua, a partir de diferenças individuais e dialetais. Todavia, quando se começou a notar a presença dessa língua,

⁹⁷ Tradução nossa a partir do seguinte trecho: Since the language is used by both deaf and hearing members of the community, initially there is not a deaf community per se, but rather a signing community, which is actually much larger than the number of deaf people in the community. The transmission of the language is within and between families, and both deaf and hearing members play a role as linguistic models and as acquirers. In village sign languages, many children, both hearing and deaf, acquire the language from birth, or very early in life.

os sinalizantes já atestavam que sua distinção em relação aos SC, aos quais Surdos e ouvintes se referiam como mímica (repertório gestual individual).

Além disso, outros fatos tornavam-se evidentes: 1) não havia nenhum registro de outra LS isolada na Nicarágua, nem casos de crianças surdas filhas de pais surdos sinalizantes; 2) o contato em larga escala entre Surdos, ocorrido durante a campanha pós-revolucionária de alfabetização, em 1980; 3) mudança na comunicação e na comunidade surda da Nicarágua. Em relação a esse último item, observou-se que quanto mais jovem o sinalizante, mais fluida e complexa parecia ser sua sinalização. Esse dado permitiu constatar três formas de comunicação observáveis ao longo de um *continuum* de fluência e complexidade, a saber:

- A) Sinais Caseiros – sistema de gestos idiossincráticos – usados por indivíduos surdos isolados ou pessoas expostas à LS depois do período crítico para aquisição da linguagem;
- B) modo de comunicação altamente variável e em constante mudança que se desenvolveu quando esses sinalizantes se reuniram nas escolas e começaram a compartilhar seus SC uns com os outros, e
- C) forma de LS coexistente, mas distinta, totalmente articulada, utilizada apenas por indivíduos que entraram nas escolas em idades bem abaixo do final do que se poderia chamar de período crítico para a aquisição da linguagem.

Nesse momento, as pesquisadoras perceberam uma reestruturação radical do *input* que estava ocorrendo via processo de aquisição de primeira língua, onde o insumo precário era complementado por habilidades linguísticas inatas. Kegl e colegas (1999) argumentam que essa forma de LS mencionada no item “C”, supramencionado, estabeleceu-se desde 1980 e evoluiu por meio de um processo semelhante ao da crioulização.

É interessante saber, pois, quais eram os sistemas linguísticos que estariam presentes nessa situação, ajudando a formar essa nova língua, a saber:

- A) o espanhol, que seria o único superestrato potencial, mas teve pouca influência na sinalização, porque era inacessível aos Surdos, exceto através da leitura labial, embora gestos típicos nicaraguenses também estivessem disponíveis;
- B) os SC usados, individualmente, por crianças surdas serviram como substratos;

- C) o *pidgin*⁹⁸ formado pelo substrato de sinais caseiros (aquela forma de comunicação, citada acima, altamente variável e em constante mudança que se desenvolveu depois que sinalizadores caseiros passaram a encontrar-se regularmente);
- D) uma forma de comunicação adicional e mais limitada, um *pidgin* assimétrico – desenvolvido para atender às necessidades de comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes;
- E) um crioulo sinalizado, que surgiu abruptamente quando o *pidgin* simétrico se tornou o insumo linguístico para crianças muito novas e, através do processo normal de aquisição da linguagem, suplementou essa entrada variável com sua própria expectativa de linguagem inata, produzindo uma nova língua; e, finalmente,
- F) o recém-surgido crioulo rapidamente tomou seu lugar como a LS alvo para outros jovens adquirentes e sinalizantes de *pidgin*.

Destarte, diferente do *pidgin* e das línguas crioulas, a LS-Cas e as LSs do Vilarajo, surgem completamente do zero (MEIR et al., 2012), sendo que a única diferença entre elas, embora ambas surjam na família, está no número de pessoas que terão acesso a uma e a outra, conforme já foi mencionado.

Com base nesse aporte, Meir e colegas (2012) apontam os trabalhos já publicados nessa área, a saber:

- A) Briggs e Guede (1964), na Argélia, falam que, na comunidade judaica Ghardaia (700-800 anos), havia um bairro cercado de muralhas, em condições de isolamento social e endogâmico, o que contribuiu para o aumento do número de Surdos e o surgimento da Língua de Sinais de Ghardaia (GLS). Em 1960, porém, esses judeus deixaram a cidade e emigraram. As famílias com Surdos, até essa data, continuaram usando a GLS nos países, onde se instalaram, como uma língua familiar privada.
- B) Groce (1985), nos Estados Unidos, afirma que a LS da ilha Martha's Vineyard, em Massachusetts, é utilizada desde a segunda metade do século XIX. No entanto, devido a

⁹⁸ Esse *pidgin* é considerado simétrico por ser utilizado na comunicação entre pares surdos, mais adiante as pesquisadoras mencionarão o *pidgin* assimétrico, o qual diz respeito um sistema de comunicação partilhado por surdos e ouvintes.

questões econômicas, as pessoas migraram para o continente e essa LS foi perdendo espaço para a ASL.

- C) Scott et al. (1995), em Israel, relataram como a Língua de Sinais Beduína de Al-Sayyid (ABSL) emergiu em uma comunidade beduína, insular e endógoma, com alta incidência de surdez. A família fundadora da Al-Sayyid se estabeleceu no atual Israel do sul há cerca de 200 anos. Na época, estimava-se 130 Surdos, em uma comunidade com cerca de 3.500 membros. Os pesquisadores atestaram, na ABSL, diferenças sintáticas e lexicais, eliminando, assim, parentesco com quaisquer outras línguas.
- D) Osugi et al. (1999), no Japão, apontam um alto percentual de surdez na ilha Amani, mas dizem que a dificuldade de acesso ao local não permite contato entre todos os Surdos. Foi assim que Osugi encontrou uma família de sinalizantes com vocabulário consistente, mas que diferia da dos demais Surdos da ilha.
- E) Nonaka (2007), na Tailândia, apresenta a uma pequena comunidade de produtores de arroz, em Ban Khor, onde havia 17 Surdos numa população de 2700. Nesse lugar, a LS tem entre 60 e 80 anos – existente há, pelo menos, três gerações.
- F) Nyst (2007), em uma aldeia, em Adamorobe (Gana), a incidência de surdez hereditária é alta. Eram 35 Surdos em uma população de 1.400 habitantes. Segundo relato, os Surdos pareciam totalmente integrados, mas a maioria dos homens surdos não se casavam, porque não havia nenhum favorecimento nesse sentido. Já as mulheres surdas, nessa comunidade poligâmica, podiam tornar-se esposas secundárias.
- G) Marsaja (2008) e Winata et al. (1995) mencionam a aldeia Desa Kolok ("aldeia surda"), em Bengala (Indonésia). Sua população era de 2.186 habitantes, dos quais 47 eram surdos e 1500 ouvintes. Todos eram usuários do Kata KoloK ("língua surda"), sendo que desse total, 500 ouvintes eram sinalizantes fluentes.

Todos esses registros são importantes, para que se perceba a abrangência desse fenômeno. Não se trata de um caso raro e estanque, apenas invisível aos nossos olhos.

2.3.3.5 Os estudos das LS-Cas no Brasil

No Brasil, por exemplo, há muitos Surdos que não estão sendo expostos à LS oficial. Apesar de todo o desenvolvimento e esforço, ainda existem muitos lugares que não possuem movimento educacional para a promoção da Libras, seja por falta de profissionais, seja devido ao isolamento geográfico em que se encontram algumas comunidades.

Pouco a pouco, porém, essa situação linguística, que antes era ignorada, começou a ganhar espaço. Hoje, no Brasil, em um período de 10 anos, já há uma série de publicações relacionadas ao tema. Contudo, devido às especificidades, há que se distinguir entre as Línguas de Sinais Caseiras de Comunidades Indígenas (LSC-INDG) – ou Línguas de Sinais Emergentes (LS-EMG), como as denomina Vilhalva (2009) –, as Línguas de Sinais Caseiras (LS-Cas), também referidas como LS de Comunidades Desligadas⁹⁹ e as Línguas de Sinais de Vilarejo (LSV).

As primeiras pesquisas sobre as LSC-INDG¹⁰⁰ começaram em 2008 e vêm aumentando a cada dia, principalmente na região do Mato Grosso do Sul. Todos os trabalhos acadêmicos produzidos foram em nível de Mestrado e Doutorado.

A pesquisa de Girolette (2008) investigou os sinais utilizados por Surdos da aldeia Kaingang, situada no município de Ipuacu, em Santa Catarina. A autora fez um levantamento lexical com o objetivo de analisar os contextos em que os sinais Kaingang traduzem sua própria cultura e chamou a atenção para a necessidade de esse léxico ser legitimado e convencionado, de modo a criar sentido e ter sua importância reconhecida, inclusive, na própria aldeia Kaingang.

⁹⁹ A expressão “comunidades desligadas” foi cunhado por Silva e Souza (2017) a fim de abranger grupos de sinalizantes que, por algum motivo, não têm acesso à LS Oficial. Trataremos, no entanto, esses sistemas de comunicação como LS-Cas apenas, posto que a expressão “comunidades desligadas” tende a atribuir a essas línguas conotação pejorativa, ao enfatizarem a distância geossocial (ou melhor, desligamentos) dessas LSs em relação à Libras, LS Oficial.

¹⁰⁰ Muito provavelmente os pesquisadores dessa área devem decidir, *a posteriori*, pelo termo que melhor traduz seu objeto de estudo. Neste trabalho, entretanto, optamos pela expressão que, ao mesmo tempo que evidencia a construção de um sistema linguístico no seio familiar, distingue indivíduos surdos imersos em comunidades ouvintes etnicamente indígenas (LSC-INDG) dos grupos ouvintes socialmente baseados na cultura eurocêntrica (LS-Cas).

No Mato Grosso do Sul, de 2009 a 2014, produziram-se quatro dissertações de Mestrado. A primeira delas, a de Vilhalva (2009), mapeou a presença de Língua de Sinais Emergentes em contextos plurilíngues, nas etnias Guarani-Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaé e Terena. A pesquisadora também registrou itens lexicais de Surdos indígenas Guarani-Kaiowá das aldeias Jaguapiru e Bororo.

Lima (2013) investigou, nessas mesmas aldeias, as formas de comunicação e inclusão de crianças surdas indígenas na família e na escola. Nesse trabalho, a pesquisadora percebeu que – embora a criança se comunique com seus familiares por meio de signos icônicos, dos quais os irmãos assumem o papel de intérpretes – não há socialização, no sentido de transmissão cultural, com a parentela ouvinte.

Já o trabalho de Coelho (2011) buscou compreender a constituição do sujeito surdo da cultura Guarani-Kaiowá, bem como o processo de interação/comunicação na família e na escola. Assim, para alcançar esse objetivo, Coelho propôs-se a recolher Sinais Caseiros e verificar a existência de uma possível Língua de Sinais Emergentes nos municípios de Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia (MS). Seus resultados não apontaram em direção a uma língua específica, mas para as barreiras linguísticas que indígenas surdos e ouvintes enfrentam no ambiente social e escolar.

Como Coelho (2011), Sumaio (2014) também pretendeu verificar se os sinais empregados na aldeia são parte constituinte de uma língua emergente. Sua pesquisa contemplou 13 terena surdos, de diferentes faixas etárias e aldeias, em Miranda (também no Mato Grosso do Sul). Apesar da identificação e análise morfológica dos sinais, o *corpus* reduzido não colaborou para que se chegasse a conclusões mais específicas. Contudo, considerando os aspectos culturais, educacionais, além da cosmovisão terena e surda, pôde-se obter um olhar mais profundo sobre as relações entre os Surdos e seus familiares, professores, intérpretes, amigos e a sociedade ouvinte circundante.

No Amazonas, Azevedo (2015) mapeou seis comunidades, localizadas na microrregião de Parintins, através do registro de 10 índios surdos da etnia Sateré-Mawé. Também investigou a realidade linguística dos sujeitos, verificando como estes estabeleciam comunicação com seus pares na comunidade. Seguindo esse caminho, Azevedo inventariou os sinais produzidos pelos sujeitos da pesquisa, o que culminou na elaboração de um minidicionário trilingue. Tal

empreendimento repercutiu positivamente na comunidade, pois se tornou modelo de desenvolvimento para comunicação dos Surdos indígenas.

No intuito de investigar a comunicação dos Surdos Akwê-Xerente, no Tocantins, Barretos (2016) registrou a presença de 13 sujeitos, distribuídos em 10 aldeias. O pesquisador abordou a cosmovisão dos Akwê-Xerente, apresentando os sinais com que Surdos e Surdo-ouvinte se comunicam. Durante o estudo, ficou evidente que as práticas culturais desses indígenas geram possibilidades várias de interação, as quais precisam ser perquiridas.

Na Bahia, Damasceno (2017) produziu um estudo léxico-semântico da Língua de Sinais Pataxó de Surdos indígenas da comunidade de Coroa Vermelha, em Porto Seguro. Em sua Dissertação, a autora também discute concepções de ‘língua’ no sentido de reconhecer o *status* linguístico das Línguas de Sinais Caseiras e, conseqüentemente, da Língua de Sinais Pataxó.

Eler (2017), por meio de atividades de ensino e aprendizagem, registrou 54 sinais produzidos por alunos Surdos da etnia Pater Suruí, da aldeia Gapgir, do município de Cacoal, em Rondônia. Segundo o autor, trata-se de signos, marcadamente visuais e criados pelos próprios Surdos para a comunicação com seus pares.

De modo geral, os inventários lexicais produzidos a partir do mapeamento e registro de sinais, põs em foco a singularidade cultural de cada etnia. No entanto, quando comparados os itens lexicais apresentados pelos pesquisadores, é possível perceber algumas semelhanças no tocante aos sinais convencionais (ou emblemáticos), locais e universais, e mesmo nas criações caseiras.

Esses trabalhos, inclusive, refletem e discutem pontos referentes à comunicação, socialização, educação e inclusão desses Surdos em suas famílias, nas aldeias e nas escolas, respectivamente. Debatem, ainda, a necessidade de políticas linguísticas adequadas a essa realidade, em razão de os estudos sugerirem que esses sistemas gestovisuais possuem aspectos linguísticos e comunicativos pertinentes. De modo geral, essas pesquisas questionam se o código utilizado na interação desses indivíduos não seria uma língua e, por isso, reivindicam seu *status* linguístico. Por conseguinte, há a expectativa de que esses trabalhos sejam aprofundados *a posteriori*.

As LS-Cas distinguem-se das LS-INDG pelo fato de os Surdos estarem imersos na cultura ouvinte de base europeia. Com exceção desse aspecto, *grosso modo* falando, assemelham-se, pois as LS-INDG também são restritas ao ambiente familiar e a pessoas mais próximas do indivíduo sinalizante. Quanto às pesquisas em LS-Cas, pode-se dizer que os estudos nessa área são bastante variados.

O primeiro trabalho, na linha de Aquisição da Linguagem, data de 1989 e foi produzido pela pesquisadora Maria Cristina Pereira. Seu objetivo era estudar o desenvolvimento comunicativo da criança surda¹⁰¹, na interação com mãe ouvinte e coetâneos surdos. Seu estudo longitudinal mostrou que o desenvolvimento gestual das crianças surdas sofre transformações qualitativas que indicam mudança no *status* simbólico, muito embora a imagem atribuída pelo interlocutor ao sinalizante estabeleça diferenças no tocante ao grau e tipo de progresso.

Neste momento, é preciso esclarecer que as pesquisas na área da surdez adquirem nova perspectiva depois da Lei de Libras (10.436/2002). Assim, anos mais tarde, novos trabalhos começaram a ser produzidos.

Um deles é o de Nayara Adriano (2010), o qual estuda o sistema linguístico de três Surdos adultos, em municípios cearenses, onde o isolamento linguístico é configurado pela falta de acesso à língua oral e à Libras. Daí a utilização de Sinais Caseiros, criados e convencionados por eles e seus familiares, como principal meio de comunicação. Nesse trabalho, a autora investigou aspectos fonológicos e morfológicos no léxico dos informantes, chegando à conclusão de que os SC, por serem compartilhados e convencionados socialmente, além de expressarem pensamentos e serem o liame da relação dialógica com familiares e amigos, “parecem preencher os quesitos para se qualificarem como língua – uma língua de sinais [...] embora esteja consciente de que ainda há muito a ser explorado, e que nesse campo de estudo, em específico, há divergências quanto ao *status* de língua imputado aos sinais caseiros” (p.86).

Em seu trabalho, Kumada (2012), a partir desse contexto pós-Lei de Libras, mais precisamente quando se fala em educação bilíngue, reflete que apenas entram em cena o Português e a Libras, tornando invisíveis outras línguas cujos sinalizantes não atendem às expectativas da escola e são apontados como “sem-língua”. A partir desse estudo, que

¹⁰¹ Atualizamos a expressão “deficiente auditivo”, bastante utilizada na época, substituindo-a pelo termo “Surdo”, para não gerar nenhum equívoco, no que respeita à cultura e identidade surdas.

investigou as representações de familiares, profissionais e estagiários surdos e ouvintes sobre as LS-Cas, a autora conclui que, apesar da funcionalidade linguística dentro do contexto familiar, essas línguas não são reconhecidas, por isso discriminadas com base em terminologias que as distanciam da LS oficial.

“Mas o conflito não cessou por aí, [...], o grupo focal realizado com os profissionais e estagiários problematizou a possibilidade de os classificadores serem vistos como línguas de sinais caseiras se utilizados por pessoas que não são vistas como proficientes em LIBRAS. Dessa discussão encontramos a associação dos processos miméticos realizados dentro da LIBRAS, através dos classificadores, com os processos miméticos realizados por falantes de línguas de sinais caseiras. A asserção pode ser também evidência para um novo questionamento sobre o assunto: Os processos miméticos, reconhecidos por McCleary e Viotti (2011, p.292) como parte das línguas de sinais convencionais, integrariam também as línguas de sinais caseiras?” (*op. cit.* p. 125)

Outra crença registrada foi que as LS-Cas dificultariam a aprendizagem da Libras, o que poderia levar os Surdos a serem excluídos da sua Comunidade Surda. Em vista disso, Kumada alerta para o fato de a dificuldade residir justamente no caráter funcional das LS-Cas, ou seja, sendo esse sistema linguístico eficaz, o Surdo não sentiria necessidade de aprender a LIBRAS. Como a autora mesmo sublinha, já é hora de tratar como “língua” essa comunicação familiar.

Nesse sentido, é preciso considerar que se trata de um sistema que, além de surgir naturalmente no seio familiar, possui organização similar às outras LS como identificou Adriano (*op. cit.*), em sua pesquisa. Distanciar a LS-Cas da Libras, por exemplos, é marginalizar parte da Comunidade Surda dispersa pelo país. A falta de acesso à LS oficial ainda é uma realidade com que se deparam professores e intérpretes/tradutores de Libras. Alguns Surdos vivem distantes da zona urbana de sua cidade, mas há também aqueles que mesmo morando em grandes cidades, por razões socioeconômicas ou psicoemocionais advindas da realidade familiar, têm seu acesso à LS majoritária negado. Logo, aceitar LS-Cas desses sujeitos é acolhê-los, valorizando-os pelo caminho trilhado, pois imprimir importância nesse sistema linguístico é evitar atitudes capacitistas e preconceito linguístico dos ouvintes em relação aos Surdos, utentes da Libras, e destes para com sinalizantes de LS-Cas. Nesse sentido, cabe à Comunidade Surda e à escola apontar-lhes uma direção em que a língua gerada no seio familiar seja ponte para o aprendizado da Libras e do Português, línguas de cultura que lhes ampliarão o trânsito neste mundo e lhes possibilitará pensar outros modos de ser “Surdo”.

Seguindo essa direção, Teixeira e Cerqueira (2014) discutem a possibilidade de utilização da LS-Cas como língua de apoio¹⁰², i.e., ponto de partida para o letramento de indivíduos surdos que não têm ou nunca tiveram acesso à Libras. Para isso, refletem o *status* da criança surda na família como fator decisivo para o seu desenvolvimento linguístico e discutem o letramento enquanto prática social que permite ao sinalizante ampliar o conhecimento de si e o conhecimento de mundo, por meio de leituras e atividades que espelhem suas necessidades reais. À vista disso, sublinha-se a importância dos estudos na área da Psicolinguística, particularmente da Aquisição de Línguas de Sinais, pois são os trabalhos nessa linha que poderão fornecer as ferramentas necessárias ao Ensino de segunda língua (L2), em modalidade visuogestual e escrita.

Em outro trabalho (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2016), as autoras investigam os sinais de cinco Surdos sinalizantes de LS-Cas, em Cruzeiro do Sul, no Acre, a fim de verificar como a iconicidade, processo cognitivo que reflete a semelhança entre o significante e o significado, manifesta a realidade individual e coletiva de seu usuário. Como resultado, chegaram à conclusão de que os sinais icônicos, quando nomeiam objetos, estão também descrevendo eventos que traduzem a realidade individual e cultural de seus utentes.

Quando se fala em iconicidade, corre-se o risco de julgar as LS, mímica, por isso, parafrazeando Saussure, Teixeira e Cerqueira (2016) alertam que o ponto de vista é que cria o objeto. Dessa forma, pretendendo mostrar como diferentes abordagens levam a objetos de estudo distintos, elas contrapuseram o Modelo de Construção Analógica de Iconicidade Linguística (TAUB, 2000) ao Modelo Semiogenético (CUXAC, 1993, 2003), discutindo a iconicidade como noção operatória no sistema linguístico e enquanto processo cognitivo que aciona, no indivíduo, a iconização da experiência, respectivamente. Seus resultados mostraram que o estudo de Sarah Taub dá conta apenas de uma parcela dos sinais, os mais convencionais, especificamente. Já o modelo de Christian Cuxac, abrange tanto os sinais institucionalizados no seio familiar como outros mais descritivos e menos “padrão”, denominados por Cuxac (1993, 2003) de Transferências (ou Sinais de Grande Iconicidade). Ao final, as autoras

¹⁰² Vale esclarecer que fazer da LS-Cas uma língua de apoio, no sentido pedagógico, significa deixar o aluno expressar-se em sua língua de conforto, mostrando, por meio de seus sinais, conceitos já interligados.

ênfatizam a necessidade de as LSs merecerem tratamento de acordo com sua condição gestovisual e não serem conformadas aos mesmos moldes que as línguas orais.

Viturino-dos-Santos (2017) traz para os estudos de LS-Cas sua experiência de infância, enquanto surdo nascido em família ouvinte, na cidade de Amargosa, na Bahia.

Mas, essa língua, a Libras, nem sempre esteve presente, principalmente na infância. Assim como muitos surdos no Brasil, nasci em família de ouvintes e, conseqüentemente, no meu desenvolvimento linguístico utilizava de apontação (dêiticos) e, posteriormente, "gestos"- como consideram a comunicação não oral estabelecida entre filho surdo e família ouvinte. Mas são apenas gestos? Após a descoberta da Libras, não seriam sinais? Porque seriam gestos e não sinais? O que os diferenciam e aproximam? (*op. cit.* p. 10)

São esses questionamentos que levam o autor a investigar a diferença entre as LS-Cas, sua e de seus amigos, e a Libras. Seus resultados, levaram-no a concluir que “os sinais criados por estes surdos e seus familiares possuem detalhes (parâmetros) idênticos ao encontrados nos sinais convencionais (*sic*)” (VITURINO-DOS-SANTOS, 2017, 64). O autor sublinha, ainda, que os Surdos não-usuários da Libras, não usam apenas gestos sem nexos e que a LS-Cas deve ser valorizada como “língua”.

Esse também é o pensamento de Rosa e colegas (2019), os quais registraram e analisaram um grupo de verbos e também alguns advérbios utilizados em uma LS-Cas, proveniente do repertório de um casal de irmãos Surdos adultos que, embora conheçam a Libras, nas reuniões de família, usam o sistema linguístico desenvolvido em casa, na cidade de Jacaré dos Homens, na área rural Alagoas. Durante a análise, os pesquisadores notaram que os verbos são passíveis de ser classificados em: verbos sem concordância e com concordância de número-pessoa, gênero (classificadores) e localização. A partir desse estudo, os autores incentivam o registro das LS-Cas, haja vista que ajuda a compreender melhor e preservar o patrimônio imaterial que são os sistemas linguísticos, as Histórias e as Identidades Surdas forjadas distantes de Comunidades Surdas, posto que foi esse instrumento de comunicação que possibilitou, durante anos, a construção de um elo afetivo e efetivo entre o casal de irmãos.

E, por último, a Língua de Sinais de Vilarinho (LSV), registrada em Várzea Queimada, na zona rural de Jaicós, no Piauí, pelo antropólogo Everton L. Pereira (2013), o qual discute, em sua tese, a respeito da interação entre Surdos e ouvintes na produção, circulação e manutenção

da Cena – meio de comunicação gestovisual que medeia a socialização, bem como interações cotidianas e rotinas dos habitantes desse município, cuja história geral se confunde, segundo o autor, com a história particular da surdez. A Cena é, então, um processo de contextualização de práticas comunitárias, ou seja, diz respeito a um sistema de comunicação em que o sentido é gerado a partir de uma série de aspectos experienciais, históricos, sociais e ideológicos, que transformam a ação social em linguagem. Contudo, Pereira (2013) nota que a implantação da LS oficial e de políticas de inclusão dos Surdos têm gerado discursos que vêm influenciando a comunidade, no tocante a ações que estão interferindo na forma como pessoas se relacionam, o que vai desde não mais chamar Surdo de mudo até criar padrões diferenciados de língua, compreensão e produção de competentes.

Esses trabalhos, sobre as LSC-INDG, LS-V e LS-Cas, mostram como essa é uma discussão necessária, não apenas em relação à visibilidade do fenômeno em si, mas, sobretudo, no tocante à reivindicação de políticas linguísticas que culminem em ações educativas.

2.3.3.6 A estrutura das LS-Cas

Apesar de as LS-Cas terem seu caráter linguístico ainda negado (SINGLETON; NEWPORT, 2004; SILVA; SOUSA, 2018), os pesquisadores da área têm descrito esses sistemas e confirmado sua similaridade com as LSs convencionais.

Inicialmente, as pesquisas centraram-se na tipologia gestual. Identificaram-se gestos dêiticos, icônicos/descritivos, convencionais, além de marcadores interacionais (TERVOORT, 1961; GOLDIN-MEADOW, 2003). Nessa mesma perspectiva, só que a partir do Modelo Semiogenético de Cuxac (1993, 2000), Fusellier-Souza (2004) identificou sinais estabilizados, operações de transferência, apontamentos e gestos conversacionais.

Os sinais estabilizados equivalem aos signos convencionados no seio familiar. Trata-se de unidades de sentido, caracterizadas por uma visão, simultaneamente, generalizadora e categorizante do referente. Em seu trabalho, Fusellier-Souza (2004) observou que esses sinais podem ser classificados como entidade, processo, marcadores temporal e aspectual, marcadores qualitativo, quantitativo e interacional, podendo também funcionar como tópico.

Já as operações de Transferência dizem respeito a sequências mínimas de sentido que se caracterizam por uma visão ilustrativa de construção do referente e funcionam, na maioria das vezes, na função de foco. Na literatura em geral, há certo *tabu* em relação a essas formas, que, por isso, ou são descartadas, ou tratadas como mímica, no sentido de pantomima.

Os apontamentos, denominados por outros pesquisadores de gestos dêiticos, são unidades gestuais determinadas pela constante construção de referências no discurso. Funcionam, geralmente, como embreagens discursivas, a fim de permitir a dinâmica do discurso.

Quanto aos gestos conversacionais são unidades características da gestualidade conversacional humana em geral e da gestualidade coverbal brasileira; funcionam como os principais reguladores de uma situação enunciativa.

Todos esses signos são aplicados no discurso, coerentemente, pelos sinalizantes de LSC. Assim, tal fato permite, ao pesquisador, constatar a existência de uma organização categórica entre as unidades de sentido, realizadas no nível do discurso, além de certificar a eficácia funcional e formal dessas línguas no processo comunicativo. Além disso, a comparação entre os informantes feitas por Fusellier-Souza permitiu verificar que fluidez linguística e clareza discursiva estão diretamente ligadas a fatores de ordem sociolinguística, ou seja, estão alinhadas ao papel social desempenhado pelo indivíduo no seu contato cotidiano com os ouvintes e à necessidade de praticar diariamente seu sistema linguístico desde cedo.

Quanto à organização sistemática das unidades gestuais, Fusellier-Souza (2004), a partir da aplicação do Modelo de Cuxac (2000, 2003) na análise dos dados de três sujeitos Surdos adultos, fez as seguintes constatações no tocante aos parâmetros:

Configuração de Mãos – A partir desse parâmetro, a autora constatou três tipos de procedimentos presentes na constituição dos valores mórficos, a saber, recuperação da forma, captação da forma e recuperação do tamanho, os quais revelam as primitivas estruturas de tamanho e/ou de formato. Eles foram igualmente atestados na tipologia geral denominada de “classificadores”, presentes nas LSs comunitárias, de modo a constatar que os princípios de organização das LS-Cas são as mesmas implementadas nas LSs comunitárias. De mais a mais, os valores mórficos identificados a partir dessa análise sustenta a ideia de que as diferentes CMs não visam representar uma entidade segundo uma dada classe semântica (questionando a noção de classificador), mas referenciando as propriedades morfológicas inerentes às unidades.

Movimento – Constatou-se que os valores mórficos desse parâmetro podem ser anexados aos da CM, a fim de otimizar a informação transmitida.

Locação – Percebe-se que essas regiões comportam campos semânticos que possuem uma estratificação conceitual considerável, indo do mais referencial (como acontece na produção do sinal que é ancorado na região da boca, *v. g.*, COMER), passando por associações entre zonas/processos (como SAPATO, quando realizado na mão) até extensões metafóricas bastante elaboradas – é o caso de FAMÍLIA, realizado a partir do delineamento de um traço sobre o antebraço para significar “ter o mesmo sangue”.

Expressão Não-Manual – Esse parâmetro tem um papel fundamental na organização das LS-Cas, pois faz-se presente em todos os níveis linguísticos – discursivo, funcional e formal. No nível discursivo, ele, ao funcionar conjuntamente com o paradigma do olhar, participa ativamente na modalização do discurso, a fim de exprimir o plano da enunciação e o plano do enunciado. Em termos funcionais, esse parâmetro parece exercer um papel estrutural na organização da tematização e da focalização discursiva. Quanto ao nível formal (e, ainda, funcional), ele é responsável pela explicitação linguística de muitos valores mórficos do tipo aspectual, qualitativo/avaliativo que se determina por seu caráter autônomo, podendo acompanhar os sinais provenientes de diferentes categorias linguísticas. É pertinente dizer que EMN contribui igualmente para a formação das unidades gestuais estabilizadas no sentido de que os valores mórficos podem desambiguar uma unidade tendo os mesmos seguimentos de formação.

Investigando o discurso, Morford (1996) conseguiu distinguir três funções:

- A) **referencial**, por meio do uso abundante de apontamentos na construção de referências de entidades presentes e ausentes;
- B) **narrativa**, na qual, a partir de relatos, foram identificadas as seguintes características: focalização inicial sobre uma sequência de ações que representa o melhor quadro do evento; ausência de referência explícita no que tange aos protagonistas; estrutura sequencial com informações pouco hierarquizadas; a estrutura narrativa – produzida por jovens surdos – semelhante funcionalmente às produzidas pelas crianças ouvintes;

C) **metalinguística**, apesar de não existirem muitos estudos sobre essa função, Goldin-Meadow registou casos de sujeitos que fazem um sinal com uma mão e, em seguida, realiza o apontamento com a outra, em direção ao gesto produzido. Ela também percebeu que as crianças surdas, ocasionalmente, são capazes de mostrar o uso incorreto de sinais gestuais produzidos pelos ouvintes, o que parece indicar uma certa consciência por parte dos sujeitos surdos quanto à correção ou incorreção dos gestos em Língua de Sinais Caseira.

E, mais recentemente, outros pesquisadores (CUXAC, 1993, 2000; SALLANDRE, 2003; FUSELLIER-SOUZA, 2004; ADRIANO, 2009) vêm se debruçando sobre alguns princípios, a saber:

- A) A iconicidade como princípio organizacional desses sistemas linguísticos;
- B) Existe sistematicidade nos níveis fonológico, morfológico, lexical, semântico e sintático;
- C) Em certo estágio evolutivo há a emergência de um léxico;
- D) A ordem sistemática de base exprime uma organização do tipo paciente-ação;
- E) Há organização sintática que favorece a expressão de relações semânticas do tipo agente, paciente e processo, é atestada a partir de certo estágio evolutivo.

Todavia, esses resultados têm sido pouco considerados. Há trabalhos – como os de Singleton e Newport (2004), Silva e Souza (2018) – que avaliam os sistemas dos sinalizantes de LS-Cas com base na LS oficial ou majoritária. *Id est*, parecem não perceber que a similaridade entre as estruturas nos planos linguísticos não torna essas línguas iguais. Ou mesmo que, antes de os seus sujeitos terem aprendido ASL ou Libras, havia uma base linguística inicial.

Singleton e Newport (2004), por exemplo, analisam a aquisição da ASL a partir de um *input* considerado atípico. O estudo em questão avalia o sistema linguístico de Simon – criança surda de sete anos, filho de um casal de surdos que aprenderam ASL depois dos quinze anos. As autoras tratam os três sistemas – concernentes ao pai, à mãe e ao filho – como uma ASL “defeituosa/falha”, sem considerar que cada sistema reflete a história sociolinguística dos sujeitos em geral. Também Silva e Souza (2018) agem de modo similar, pois se propõem a avaliar a expressão e compreensão da Libras em sinalizantes que nunca tiveram acesso a essa língua de modo sistemático.

Diante de situações como essas, é preciso considerar que pessoas, nessas circunstâncias, se comunicam, apesar de não terem tido acesso às LSs institucionalizadas. Por conseguinte, Goldin-Meadow e colegas (2006), em resposta a estudos como esses, mais particularmente, os de Singleton e Newport (2004), destacam que esses sistemas acabam se estruturando de modo semelhante às LSs convencionais. Tal fato sugere que as crianças, mesmo não sendo expostas a um modelo sociolinguisticamente adequado, tendem a utilizar sua capacidade para aquisição da linguagem, ou seja, não desenvolvem seu sistema no vácuo: elas acessam o *input*, ainda que não seja estruturado como se imagina ou deseja, graças às pessoas que gesticulando no seu entorno. (GOLDIN-MEADOW *et al.*, 2006)

Em tudo isso, como assinalam Goldin-Meadow e sua equipe (*op. cit.*), o que importa é perceber que as LS-Cas nos dão a oportunidade de estudar o que ocorre quando os infantes não são expostos àquelas informações linguísticas que julgamos mais adequadas para a aquisição de uma língua conhecida. Sendo que, a partir daí, podemos nos perguntar se as crianças vão incrementar os gestos produzidos pelos pais ou se, para tal, necessitam de um *input* mais convencional.

Dessa forma, é preciso lembrar que as línguas humanas diferente da comunicação animal, tem como característica a dualidade, i.e., podem combinar morfemas para, sistematicamente, formar unidades potencialmente novas, como palavras/sinais e, conseqüentemente, sentenças. Nesses termos, as pesquisas de Tervoort (1961), Goldin-Meadow e equipe (a partir de 1975) mais Fusellier-Souza (2004), apesar das diferenças metodológicas, têm demonstrado que, mesmo sem acesso a um *input* considerado adequado, esses sujeitos – muitas vezes rotulados de “sem língua” – desenvolvem um sistema que exibem parâmetros, cada um associado a um significado, que funcionam como morfemas, na medida em que se combinam para formar sinais; e esses, para compor sentenças.

3 METODOLOGIA

3.1 SOBRE A PESQUISA

Reunir dados para a consecução dessa pesquisa parece ter sido tarefa fácil perto do desafio de manter-me fiel aos propósitos iniciais, por si só, abrangentes. Isso porque trazer apenas dados e resultados provenientes deles não daria a devida dimensão ao universo que as informações coletadas encobrem. Na verdade, gostaria de transformar a experiência vivida em texto escrito, considerando o registro do processo comunicativo dos sujeitos e de todo o material coletado, além do contexto da situação, em seus aspectos geral e restrito, como assinala Malinowski (s/d, citado em PEIRANO, 2014).

Saber dessa história que se delineia dentro do contexto amazônico nos permite acrescentar nova camada de significado ao termo Surdo, considerado vago, posto que designa um povo tão heterogêneo. Do mesmo modo, conhecer o processo de composição do *corpus*, entender como foi feita a coleta de dados e compreender as escolhas metodológicas para análise, possibilita maior aproximação do objeto em tela.

Nessa medida, acredito, ser possível conectar-se a essa e outras realidades semelhantes, bem como acompanhar as análises e discussões, questionando o perigo de uma história única (ADICHIE, 2019) sobre os sinalizantes da LS- Cas.

3.1.1 O contexto amazônico

3.1.1.1 O local

Foi tentando me aproximar mais da verdade dos Surdos que comecei a conhecer o vale do Juruá, pois é no (re)conhecimento dessas terras que estão algumas das respostas para as nossas perguntas. Gostaria de esclarecer, entretanto, que neste trabalho **vale do Juruá** não diz respeito a uma das mesorregiões do Acre nem à microrregião de Cruzeiro do Sul (AC), mas ao

acidente geográfico, ou seja, à depressão causada pela ação das águas fluviais. Por isso, nesta pesquisa, a expressão ora em foco contempla os seguintes municípios: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves, no Acre; e Guajará, no Amazonas.

Todas essas sedes municipais, com exceção de Mâncio Lima, situam-se às margens do médio Juruá, o qual nasce no Peru, corta longitudinalmente o Acre e o Amazonas e deságua no Solimões (AM)¹⁰³. Essa configuração compromete a comunicação, no sentido leste-oeste, entre os municípios e os torna praticamente autônomos e isolados. Além disso, esse é o afluente mais sinuoso do rio Amazonas, o que transforma pequenas distâncias em longos percursos.

Apesar de sua sinuosidade, o Juruá, no período das cheias, permite a navegação de embarcações de até médio porte, porém, quando as águas baixam, surgem praias e bancos de areia que prejudicam o deslocamento de pessoas e mercadorias. Por isso a região, de modo geral, é considerada de difícil acesso.

Cruzeiro do Sul (AC), considerada a capital do vale do Juruá, é a principal via de acesso aos demais municípios. Até o início de 2011, o deslocamento de pessoas e mercadorias estava condicionado à abertura da estrada, BR 364, durante o verão amazônico (período que compreende os meses de julho a setembro, quando a estiagem era favorável). Por isso, nessa época, o meio de transporte mais eficaz era o aéreo. Hoje, em 2020, a estrada se encontra totalmente trafegável, embora isso não signifique “estrada em perfeito estado”.

No que diz respeito aos municípios de Guajará (AM), Mâncio Lima (AC) e Rodrigues Alves (AC), eles ficam a 21, 43 e 11 km de Cruzeiro do Sul (AC), respectivamente. Já em relação às cidades de Marechal Thaumaturgo (AC) e Porto Walter (AC), tempo e distância variam, de minutos a dias, conforme o transporte utilizado (fluvial ou aéreo), bem como as condições do rio, quando se trata de embarcações.

¹⁰³ Na verdade, o rio amazonas, desde que nasce no Peru, recebe inúmeras denominações por onde passa. A saber, Javari, Jandiatuba, Putumayo, Jutai, Juruá, Caquetá, Purus, Solimões.

3.1.1.2 A malária

O paludismo ou maleita, como também é conhecida a malária, decorre de uma infecção causada por um parasita do tipo *plasmodium* que, quando alojado em mosquitos, acaba por infectar o homem, muito embora a transmissão não ocorra apenas por meio de insetos¹⁰⁴. O vale do Juruá, por ter um clima tropical, é uma área endêmica, pois registra um alto índice da doença.

De acordo com Almeida e colegas (2010), a malária se intensificou na região a partir do final do XIX, com exploração da borracha. Sendo que o clima, a ocupação urbana desordenada e o aumento da migração das zonas rurais para as urbanas contribuíram bastante para elevar a taxa de casos. Sendo que, em 2006, a região do vale do Juruá em particular, o município de Cruzeiro teve um aumento exponencial (47.628) – mais da metade da população foi atingida pela maleita¹⁰⁵ e os municípios que mais contribuíram para o alto número registrado nessa cidade foram: Rodrigues Alves, Mâncio Lima e Tarauacá¹⁰⁶, no Acre, e Guajará, no Amazonas. Isso porque era o Hospital do Vale do Juruá que atendia toda a região.

Seguramente, a partir de 2008 (13.619), esse número diminui (ALMEIDA, 2010). Em 2019, assinalaram-se mais de 5 mil casos, e até o final do primeiro semestre de 2020, já se registraram mais de 2600 infectados, índice ainda considerado alto pelos órgãos competentes de Cruzeiro Sul (ALBANO, 2020).

As espécies de maleita características da região são a *vivax* e a *falciparum*, sendo que esta última pode causar malária grave e levar o indivíduo a óbito. Isso devido à resistência do *plasmodium* aos fármacos antipalúdicos clássicos. A doença, por isso, é tratada com medicamentos à base de quinino¹⁰⁷, uma substância orgânica com funções antitérmicas, antimaláricas e analgésicas. No entanto, apesar de ajudar na cura da malária, o quinino é

¹⁰⁴ A malária pode ser adquirida também por transfusão de sangue, por uso compartilhado de agulhas contaminadas ou por via congênita no momento do parto.

¹⁰⁵ Nesse ano, a população de Cruzeiro do Sul era de 83.345 habitantes, sendo que 47.628 foram infectados. (ALMEIDA *et al.*, 2010)

¹⁰⁶ Faz-se necessário esclarecer que, embora não faça parte, geopoliticamente, do vale do Juruá, Tarauacá tem o município de Cruzeiro do Sul como referência, em termos de econômicos e de saúde, inclusive.

¹⁰⁷ De acordo com Boulos *et al.* (1997), na década de 1960, devido à *falciparum* ser uma infecção resistente, o quinino voltou a ser administrado isoladamente ou associado com a cloroquina.

altamente ototóxico, o que significa que seu uso pode afetar a atividade do ouvido interno: o sistema coclear, o sistema vestibular ou ambos. (FIGUEIREDO *et al.*, 2004)

Assim, ainda que, na região, a surdez esteja associada à malária, a fonoaudióloga local Márcia Soares (2010) esclarece que não se trata da malária, mas dos medicamentos formulados à base de quinino. Os casos de malária são muitos, os de surdez relacionados a esta infecção também. Todavia não há nenhum estudo que informe o número exato ou explique o fato de alguns indivíduos, mesmo tendo contraído a infecção diversas vezes e de ambos os tipos, não terem ficado com nenhuma sequela auditiva¹⁰⁸.

Além dos casos diagnosticados nos municípios sede, onde há hospitais e postos de saúde, durante a pesquisa ouvi relatos de mães contando como seus filhos ficaram surdos. Elas descreveram um quadro em que as crianças, entre as idades de 1 a 3 anos, eram acometidas por uma febre muito alta, seguida do que podemos, *grosso modo*, chamar de convulsão e coma.

[...] ele... nasceu... normal... ninguém nunca pensava que ele ia ser mudo, né, ter esse problema... quando ele tinha um ano, ele pegou uma febre e essa febre quando ele acordou ele já... acordou com essa doença já... aí passou um dia e uma noite... e aí ficou bom da febre, mas ele não falou mais [...] foi, ficou todo torto ele (se contorceu durante a febre), mas... aí ele voltou pro normal, mas só que ele não falou. ... aí quando ele tava assim com uns cinco anos, ele... ele pegou de novo, mas aí ele não voltou a falar [...] peraí... ele foi pro médico em 2005, né (a criança já tinha 6 anos). O médico fez o exame do ouvido, né, ele colocou os aparelho nos ouvido dele e aí ele foi, fez aquele exame, né, aí ele tentou conversar com ele lá e ele não falava nada [...] quando terminou ele falou pra mim que ele não tinha capacidade de falar. (Mãe do sujeito FSL)

Esse é um dos relatos mais comuns entre as mães de Surdos do vale do Juruá. Os pais não sabem exatamente do que se trata e as crianças nunca têm um pronto atendimento, devido, muitas vezes, à distância que se tem de percorrer do seringal às sedes municipais. É uma febre que vem e, se não mata, deixa sequelas. O curioso é que ela é tão forte que as pessoas não a associam à malária, cujo diagnóstico raramente se erra, nessa região.

Todavia sobre a malária, há um artigo da Revista Portuguesa de Medicina Interna, falando sobre o tipo cerebral, “uma das complicações mais severas da malária *falciparum*,

¹⁰⁸ Além de lesão no ouvido interno, como o quinino e a cloroquina são usados cronicamente, há, ainda o risco de hiperpigmentação cutânea e retinopatia.

especialmente comum entre crianças” (SAMBO, M. R.; BORGES, A.; BORGES, F., 2000, p. 170). Segundo Sambo e seus colegas (2000), a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a malária cerebral como coma não despertável por, pelo menos, 30 minutos a partir da confirmação de infecção por *plasmodium falciparum*. No entanto, os autores advertem que, “do ponto de vista prático, qualquer doente com malária *falciparum* e com perturbação do estado de consciência deve ser tratado como MC¹⁰⁹” (p. 171). Nesse caso, por meio de uma observação simples é possível verificar um estado febril, taquicardia, crises convulsivas generalizadas ou focais, e estado de coma, o qual pode instalar-se no paciente de modo súbito, muitas vezes após uma convulsão generalizada, ou de forma gradual, precedido de sonolência, confusão, desorientação, delírio ou agitação. Esse tipo de malária predomina em mulheres grávidas e crianças entre os seis meses e três anos (06;00-03;00). Os autores falam ainda da possibilidade de Síndrome Neurológica Pós-Malária (SNPM), a qual não está devidamente descrita.

Por isso, um questionamento: como nos casos de febre, seguida de convulsão e coma, geralmente, as pessoas se encontram distantes de qualquer tipo de atendimento médico e, por isso, não são tratadas com medicamentos específicos, será que essa malária não é a malária cerebral, e será que a MC não poderia resultar em surdez?

3.1.1.3 Os Surdos

No Acre, o censo de 2010¹¹⁰ revela que, no tocante à deficiência auditiva, para cada 100, um “tem grande dificuldade ou não consegue de modo algum”. No entanto, apesar de se notar um número expressivo de Surdos na região, ainda não se pode precisar o que realmente ocorre nem verificar se as cidades com maior incidência de malária têm o maior número de surdos.

O fato é que, quando começou o processo de inclusão em Cruzeiro do Sul, vários Surdos apareceram. Alguns da zona urbana e outros da zona rural. Alguns deles nunca haviam visto

¹⁰⁹ Malária Cerebral

¹¹⁰ O censo demográfico foi adiado para 2021, devido ao quadro emergencial de saúde pública causado pela Covid-19, conforme orientação do Ministério da Saúde. (IBGE, 2020)

outro Surdo na vida e os olhos se iluminavam diante da possibilidade de estar num grupo com pessoas que podiam compreendê-los com mais facilidade.

É necessário lembrar, porém, que inicialmente havia muito ruído no processo de comunicação. Cada Surdo chegava na escola com um sistema próprio, embora o desejo de se aposar do novo fosse imenso¹¹¹. Entretanto, permanecer na escola não era fácil, pois quando vinham da zona rural, a família geralmente não tinha recursos suficientes para se manter na sede. Assim, as crianças frequentavam a escola por um período e logo tinham de retornar aos ramais.

Outro fato a mencionar é que as famílias não tinham expectativa alguma em relação a seus filhos. Alguns superprotegidos, que não ousavam nem sair sozinhos e viam o mundo apenas do alpendre de casa; outros independentes e com vida própria, ainda que numa comunidade ouvinte. Alguns com depressão, dificuldade de relacionamento, mas outros extrovertidos e muito dispostos a enfrentar as adversidades que a adolescência e a surdez lhes impunham.

Com o tempo, os que perseveraram tornaram-se amigos, ou melhor, uma pequena comunidade, referência para os Surdos que procuram o centro de inclusão. Sendo que dessa comunidade, começaram a sair, em 2007, os primeiros instrutores do vale do Juruá. Hoje, em 2020, dois deles, ingressantes em 2013, são formados em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta*, e outros quatro estão seguindo no mesmo ritmo.

3.1.1.4 A educação de Surdos em Cruzeiro do Sul

Em Cruzeiro do Sul, antes do processo de inclusão, os Surdos normalmente estudavam nas escolas regulares, como ainda acontece nos outros municípios do vale do Juruá. A diferença é que hoje há tradutores-intérpretes de Libras, em sala de aula.

Naquela época, mais precisamente entre 2004-2010, estudar ou não estudar implicava a aceitação da escola, mais especificamente, do professor. Isso porque no município havia apenas

¹¹¹ Trata-se de uma história similar ao que aconteceu nos diversos lugares, onde houve reagrupamento de surdos, como França (século XVIII), Brasil (XIX), Nicarágua (XX), mais recentemente.

duas escolas especiais que recebiam os Surdos, além das pessoas com deficiência: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ) e a Escola de Primeiro Grau Padre Alfredo Nuss, conhecida como Padre Nuss.

Em 2004, com a entrada de Francisca Chagas na Coordenação de Inclusão da RSEE (Representação da Secretaria de Educação do Estado - AC), começam os primeiros movimentos em torno da inclusão dos Surdos. Um deles é a ida à Universidade em busca de um professor de linguística que pudesse assessorar um grupo de docentes que estava iniciando a leitura do livro “Capacitação de recursos humano para o ensino fundamental: Língua Brasileira de Sinais”, organizado por Lucinda Brito e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC, 1998), como já mencionado.

Nesse grupo de estudos, havia também o momento de aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para isso, uma professora expunha alguns sinais e pedia que o grupo repetisse. Estudar Libras naquele momento era urgente e os professores estavam apavorados com a possibilidade de haver, no ano seguinte, 2005, Surdos em sua turma. Em razão disso, a Secretaria de Educação lançava mão de uma campanha a fim de sensibilizar docentes e sociedade em geral, pois “a Declaração de Salamanca (1994) já estava com 10 anos completos e nada havia sido feito no município”, diziam.

Nessa época, havia muito poucos Surdos nas escolas. Os adolescentes e adultos achavam melhor trabalhar ou ficar em casa. A escola era uma perda de tempo, porque os anos passavam e eles não viam fruto, não conseguiam tirar proveito. A única escola que tinha um número consistente de Surdos era a Padre Nuss – uns dez, entre as idades de 9 a 13 anos. Nessa instituição, os alunos estudavam num período e no turno oposto frequentavam a **sala de recursos** para aprender Libras e Língua Portuguesa. O ensino de Libras, limitava-se aos sinais e que a Língua Portuguesa era ensinada juntamente com a LS.

Os Surdos, por seu turno, chegavam com sistemas de comunicação diferentes a tal ponto que um não compreendia nem o colega, nem o que a professora queria dizer ou ensinar. Contudo, estavam ávidos por aprender.

Apesar das dificuldades (em 2007-2008), os Surdos já eram 36 na rede estadual da zona urbana do município. Nessa época, houve um intercâmbio maior com o Centro de Apoio ao Surdo (CAS) de Rio Branco, o que favoreceu a vinda de professores e Instrutores Surdos para

ministrar cursos de Libras, mesmo com grandes intervalos. O fato é que começou a se formar um grupo de cerca de seis professoras, que chamadas para trabalhar como itinerantes e, mais tarde, como intérpretes, iniciaram um grupo para aprender Libras, o qual foi se fortalecendo gradualmente. Desse grupo também começou a fazer parte uma jovem surda, que embora tivesse a identidade de **deficiente auditiva**¹¹², tinha idade suficiente para se tornar instrutora e assinar um contrato com o Estado. A família não apoiou, porque falar Libras não dava *status* nem prestígio. Mas a jovem sonhava ser independente. Pouco tempo depois, já não usava aparelho nem oralizava, sem falar que conquistou o respeito e o orgulho da família e da Comunidade.

Com esse grupo de professoras, os Surdos foram melhor assessorados. A convivência favoreceu o surgimento de uma pequena comunidade ou, pelo menos, de um embrião de comunidade.

Nos outros municípios, a realidade era a mesma que a de Cruzeiro do Sul em 2004 ou em um período anterior. Mas, em 2013, começaram a fundar centros de inclusão nas sedes dos municípios, o que favoreceu bastante a aproximação entre eles e a difusão da LS oficial do país.

3.2 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

A realidade descrita acima era completamente nova. Mesmo que essas crianças e jovens necessitassem de intervenção educacional, faltava conhecimento sobre esse fenômeno linguístico. Tudo o que se sabia a esse respeito era que os Surdos, filhos de ouvintes falantes do português, que viviam isolados das comunidades surdas, desenvolviam um sistema de sinalização espontânea bastante particular, que era apenas decodificado pelas pessoas mais próximas. À vista disso, aventou-se a possibilidade de descrever como os sinais caseiros se inseriam no processo comunicativo dos Surdos, filhos de pais ouvintes, dada a natureza básica da pesquisa.

¹¹² Na cultura surda, distinguem-se dois tipos de surdos: os que se assumem como **Surdos** e os **surdos** que gostam de viver como se fossem ouvintes.

De fato, uma pesquisa descritiva-explicativa começava a estruturar-se, pois se fazia necessário reunir informações que possibilitasse uma compreensão linguístico-comunicativa da situação ora denominada “vendo vozes e ouvindo mãos”. Nessa medida, foram pensadas as seguintes hipóteses:

1. existe similaridade entre sinais caseiros utilizados nas interações entre indivíduos surdos e suas respectivas famílias;
2. há efetivamente precariedade em relação ao nível de compreensão entre Surdos e familiares ouvintes;
3. o grau de similaridade entre os sinais caseiros implementados por diferentes indivíduos surdos é maior que entre os de surdos e seus respectivos familiares (GOLDIN-MEADOW; MYLANDER, 1998);
4. a incidência da ocorrência de gestos (em lugar de sinais) vai ser maior na produção dos familiares do que na dos indivíduos surdos;
5. existe maior grau de iconicidade que relações de arbitrariedade nos sinais caseiros.

A partir daí, foram mapeados, inicialmente, os Surdos que moravam no município de Cruzeiro do Sul e, mais tarde, no vale do Juruá, de forma a preparar a pesquisa de campo. Como os sujeitos moravam em localidades de difícil acesso, tudo precisava ser planejado, por isso a necessidade de algumas viagens somente para descobrir onde os Surdos deste ou daquele município moravam.

Os objetivos a serem alcançados foram os seguintes:

1. Comparar os sinais caseiros implementados por Surdos de diferentes famílias;
2. Medir o nível de entendimento entre Surdos e familiares ouvintes em situações cotidianas;
3. Examinar a relação entre *input* recebido dos familiares e os sinais domésticos implementados por Surdos;
4. Distinguir entre gestos e sinais implementados pelos Surdos;
5. Identificar o nível de iconicidade e arbitrariedade dos sinais caseiros;

Nessa medida, percebeu-se a necessidade de uma abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa, visto que mensurar a compreensão dos indivíduos em situações comunicativas demandava maior investigação da relação filho surdo-pais ouvintes, que resultados quantificáveis. Submeteu-se, então, a pesquisa ao comitê de ética e coletaram-se informações criando um corpus satisfatório, como será mostrado em seguida.

3.2.1 Composição do *corpus*

3.2.1.1 As visitas

Tão logo percebi a dificuldade comunicativa desses adolescentes, em 2004, comecei a querer conhecer a verdade deles mais de perto. Como morava em Cruzeiro do Sul, as visitas começaram por essa cidade, nesse mesmo ano. Inicialmente foram visitas informais, queria saber como ficaram surdos, como era a comunicação na família, se viviam isolados, dentre outras questões. Além disso, aproveitava a ocasião para desmitificar a surdez. As viagens não eram fáceis, porque não bastava chegar ao centro da cidade ou do povoado, era preciso aventurar-se pelos ramais, sair perguntando, não mais onde havia “surdos”, porque “surdos” eram os idosos com perda auditiva. O termo usado na região era “mouco”, o qual designava, na região, “aquele que não fala” ou “fala por aceno”

As famílias sempre foram muito acolhedoras e nunca recusaram dar entrevistas, participar da aplicação dos testes ou das filmagens. Entretanto, às vezes, tive dificuldade de estabelecer comunicação com alguns Surdos, que distantes do convívio social, sentiam-se envergonhados ou temerosos com minha presença, o que me levou a fazer visitas periódicas a alguns deles, a fim de ganhar-lhes a confiança. Outros, porém, ficavam muito contentes em me ver, ainda que houvesse necessidade de um familiar intérprete.

Nesse momento, gostaria de esclarecer que nessas visitas nunca levei intérprete surdo ou ouvinte. Isso porque, em sala de aula, esses alunos antes de aprender Libras não interagiam entre si, mas unicamente com seus parentes e pessoas próximas. Para mim, era claro que cada sujeito carregava um sistema distinto. Nesse caso, o melhor intérprete era sempre a mãe, o/a

irm(ã)o ou o/a amigo(a). Vilhalva (2009), pesquisadora Surda, também viveu situação parecida e no seu relato esclarece que só os familiares dominavam as Línguas de Sinais Emergentes (LS-EMG) implementadas pelos Surdos.

A situação que passava durante a ida nas residências ao conversar com a família era a seguinte: Eu sinalizava Libras, o intérprete de Libras passava para língua portuguesa oral e o intermediador que atuava como intérprete no momento passava para língua guarani oral para família que passava para sinais emergentes ao informante surdo que respondia e a família retornava em língua portuguesa ou guarani e o intérprete com a Libras possibilitando o meu acompanhamento nos assuntos, apenas ficava esperando quando era falado em língua guarani que nem eu nem o interprete tínhamos adquirido essa língua. (VILHALVA, 2009, p. 26)

As visitas mais regulares começaram em 2006, ainda por Cruzeiro do Sul. Em 2008, estenderam-se a Guajará, cidade vizinha, situada no estado do Amazonas. Em 2010, quando a pesquisa estava melhor estruturada metodologicamente, visitei, pela primeira vez, os Surdos de Porto Walter e em 2011, Mâncio Lima e Marechal Thaumaturgo. Em Rodrigues Alves, as visitas ficaram comprometidas, num primeiro momento, porque, como não havia Surdos na sede, era preciso ir aos ramais, o que se tornava praticamente impossível no período das chuvas.

Para chegar a Guajará (AM), Mâncio Lima e Rodrigues Alves, utilizei o transporte rodoviário intermunicipal, já que se trata de cidades que ficam a 40 minutos, uma hora e meia de distância. Para Porto Walter e Marechal Thaumaturgo, a via aérea foi o meio mais rápido que encontrei, pois uma viagem de barco, além do tempo gasto navegando em um rio tão sinuoso, poderia gerar alguns inconvenientes. Contudo, já na sede desses municípios, foi necessário pegar uma voadeira¹¹³, com o auxílio de um guia para visitar os Surdos que se encontravam nos ramais mais afastados.

Em algumas localidades, encontrei os Surdos e seus familiares; em outras, apenas os Surdos ou só os familiares. Houve inclusive uma situação em que fiz a entrevista com a mãe em Marechal Thaumaturgo e apliquei os testes em Cruzeiro do Sul, onde a jovem havia ido resolver assunto referente à pensão (aposentadoria por invalidez).

¹¹³ Barco pequeno e simples, com um motor de popa bastante barulhento; muito popular, é o meio de transporte de muitos ribeirinhos da região Norte.

O contato inicial com os Surdos e familiares sempre foi intermediado por alguém da própria localidade. Em Cruzeiro do Sul, o trabalho que eu desenvolvia com as professoras de Libras e, depois, com os alunos Surdos, ajudou bastante. Já no Guajará (AM), uma aluna do curso de Letras que trabalhava em uma escola onde havia uma Surda incluída favoreceu esse primeiro contato. Em Mâncio Lima e Rodrigues Alves, entrei em contato com as Secretarias de Educação do estado e do município, as quais me encaminharam às escolas onde havia surdos. E, nos municípios de Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, fui auxiliada tanto pelas Secretarias de Educação como pelos moradores da região.

Nessas localidades mais isoladas, inicialmente, não havia notícias de Surdos nas redondezas. Na minha primeira visita a Porto Walter, por exemplo, as pessoas ignoravam por completo a presença de Surdos na região e não existia nenhum trabalho em relação ao processo de inclusão. Todavia, pouco a pouco, as informações iam surgindo e conseguíamos localizar um, depois outro. Por isso, em alguns casos, os Surdos não tinham uma vida social, apenas familiar, sem falar que a distância entre uma comunidade e outra também não favorecia a comunicação.

Nessas viagens, foram localizados Surdos nas mais diversas situações. Alguns só tinham contato com familiares, por isso, eram avessos à presença de qualquer estranho; outros nunca haviam visto outro Surdo; havia os superprotegidos, a quem não era permitido estudar; os que percorriam a cidade e conheciam muita gente, com quem se comunicavam do jeito que lhes era favorável; aqueles que desempenhavam um papel totalmente ouvinte; Surdos vítimas do preconceito que zomba e despreza. Conheci Surdos alegres e cheios de vida, querendo aprender, querendo mudança.

3.2.1.2 As famílias dos sujeitos

Todas as famílias tinham uma média de cinco filhos. Os pais eram pessoas simples: alguns sem escolaridade e outros com o Ensino Fundamental. Viviam da agricultura de subsistência (mandioca), da produção de farinha, da pesca e, em alguns casos, da caça. A maior parte das famílias tinha como renda, na época, apenas a pensão que os filhos surdos recebiam.

Em relação à surdez dos filhos, a maioria percebeu essa diferença quando as crianças tinham entre 1 ano e meio e 2 anos, pois comparando com outros filhos constatavam a demora para produzir as primeiras palavras. É preciso dizer ainda que, em boa parte dos casos, foi um vizinho ou um parente quem primeiro chamou a atenção dos pais para o fato de a criança não falar ou não “se assustar” com barulho.

Na maioria das famílias, os Surdos conviviam bem com seus familiares, embora a cultura na qual estavam, comunitariamente, imersos fosse totalmente ouvinte. A comunicação, por meio de Sinais Caseiros tinha, geralmente, um interlocutor preferencial, a mãe ou um dos irmãos. No entanto, em alguns casos, o processo de comunicação envolvia toda a família; todos falavam e compreendiam os sinais implementados. Em outros casos, a família apenas conseguia tratar sobre os fatos concretos do cotidiano. Geralmente, as mães queixavam-se da irritabilidade, seguida, muitas vezes, da agressividade dos filhos e também por não se considerarem capazes de aconselhá-los e dá-lhes melhor orientação.

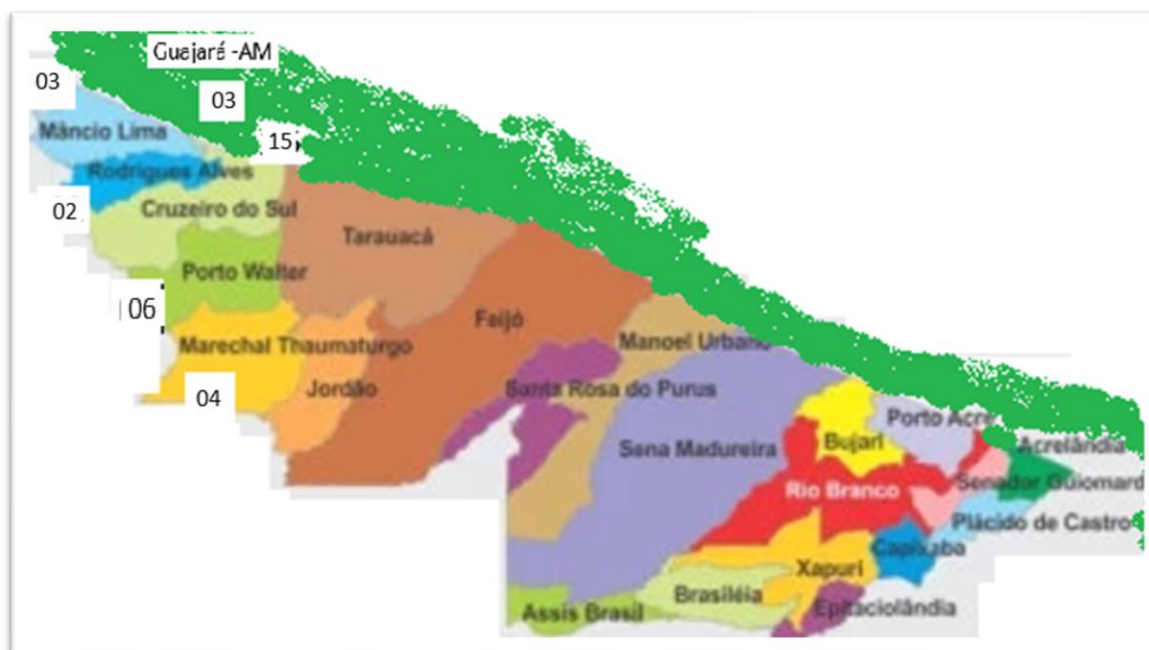
...por aceno, só que quando a gente não entende ela, ela fica enfezada [...] tem, mas tem coisa que a gente não entende [...] o qu'eu acho mais difícil assim ... dizer as coisas pra ela porque ela não ouve, né, assim, ela, ela faz as coisinha em casa lava louça, lava roupa, mas aí ela é muito assim muito estragada, aí eu quero dar um conselho a ela, ela não entende, aí ela se zanga...
(Trecho extraído da entrevista com a mãe de MFS)

... ele era quieto, sabe, ele era... calmo [...] mas aí passou uma época que ele... horrível... jogava tudo fora, mordida a gente, sabe, puxava pelos cabelos [...] foi a idade de três anos até quatro anos [porque não conseguia se fazer entender [...] jogava as coisa fora... [quando falo por meio de sinais com o jovem, a mãe se justifica] eu não entendo nada por aceno... assim eu falo com ele às vezes, né, aí tem coisas que ele... a gente faz a comida, ele não quer...
(Trecho extraído da entrevista com a mãe de MGB)

3.2.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Ao todo, foram mapeados – entre 2010 e 2011 – 33 Surdos, distribuídos no vale do Juruá. Como ilustra a imagem abaixo, 15 em Cruzeiro do Sul, 03 em Mâncio Lima, 04 em Marechal Thaumaturgo, 06 em Porto Walter e 03 em Guajará-AM. Havia 02 em Rodrigues, porém devido às chuvas, na época, não foi possível contato com estes últimos.

Figura 15 – Mapeamento dos Surdos do vale do Juruá - Acre



Fonte: Adaptação a partir do mapa do Tribunal de Contas do Acre

Os Surdos contatados não têm nenhuma deficiência intelectual ou qualquer outra necessidade especial. Também nunca saíram do vale do Juruá, isto é, os que já se afastaram de sua cidade, em geral, para tratamento médico, conhecem apenas Cruzeiro do Sul.

Quanto ao grau de surdez, embora não tenham nenhum tipo de atestado, infere-se que seja severa ou profunda, já que, segundo eles próprios e seus familiares, o único barulho que conseguem identificar é o de trovão. Além disso, todos, de algum modo, já haviam frequentado escolas, em que a professora não tinha nenhuma formação em LS e o que, geralmente, sabia sobre surdez dizia respeito apenas às informações que circulavam na comunidade.

Durante a pesquisa, encontrei situações, as mais diversas possíveis, o que dificultou a escolha dos sujeitos para este estudo. Alguns dos empecilhos foram: qualidade das imagens, ausência dos parentes para entrevista e atividade de conversação, inibição dos sujeitos surdos, bem como interferência e pressão por parte das pessoas próximas. Isso sem mencionar os entraves, devido às condições do ambiente e/ou do equipamento, além das questões de tempo para transcrição, descrição e análise dos dados. À vista disso, vale dizer que, inicialmente,

foram selecionados 10 sujeitos¹¹⁴, porém, ao final, chegou-se à conclusão de que trabalhar apenas com quatro seria mais viável, e não comprometeria os objetivos da pesquisa. Logo, no intuito de descrever sistemas distintos, optei por quatro sujeitos, os quais contemplam diferentes realidades – no tocante à idade, gênero, nível social de isolamento e relação familiar –, de sorte que estão, aqui, identificados pelas iniciais de seus respectivos nomes: ACN, TBE, ESA e JCA.

ACN era uma menina de 9 anos que morava em bairro rural do município de Mâncio Lima. É a caçula em uma família com cinco irmãos já em idade adulta. Sua mãe tomou consciência da surdez, quando a menina tinha seis meses, em conversa com uma vizinha, a qual chamava a atenção para o fato de a criança não se assustar com barulho. Sempre foi uma criança viva e animada. Segundo a mãe, ACN comunica-se bem com seus familiares, sempre por meio de gestos e leitura labial. Ela começou a estudar aos seis anos em escola especial. No momento da última entrevista, estava no segundo ano do fundamental, cursando a escola pela tarde e sala de recursos, três vezes por semana, para aprender Libras. Nessa época, além de sua cidade, conhecia apenas Cruzeiro Sul.

TBE, jovem adolescente de 15 anos, nasceu em uma família grande. Tinha 10 irmãos e ocupava a sétima posição na prole, sendo a única Surda da família. Todavia, segundo as irmãs, isso nunca foi um problema para ela, visto que sempre se comunicava bem com todos na família, principalmente com as duas irmãs que participaram das atividades e uma prima bem próxima – todas na mesma faixa etária. As irmãs contaram que, desde os dois anos, TBE já se comunicava, “ela fazia água assim”: fechava a mão com o polegar distendido e o apontava para a boca. Na escola, as irmãs e a prima eram suas intérpretes. Estudaram juntas durante todo o Ensino Fundamental. Elas contam que o professor dizia que TBE sabia ler e escrever, inclusive dava-lhe o caderno para colocar os exercícios na lousa. Já elas não acreditavam que a irmã soubesse ler, apesar de escrever alguns bilhetinhos carinhosos, típicos de adolescentes, dizendo que ama a prima, as irmãs e outros entes.

Antes ela morava em Pentecostes, um ramal pertencente à cidade de Cruzeiro do Sul, na divisa dessa cidade com o município de Mâncio Lima. Depois mudou-se para a sede, no intuito de poder estudar Libras, língua com a qual estava tendo o primeiro contato. Inicialmente, as

¹¹⁴ Vale a pena dizer que os registros desses 10 sujeitos passaram por triagem, sendo preparados para transcrição e análise.

irmãs relataram que TBE não queria aproximação com os outros Surdos, pensava que eles eram loucos. Tinha muito medo. Nas aulas de Libras, ficava todo o tempo de cabeça baixa. Nessa época (2012), já estava fazendo o Ensino Médio e tentando se adaptar à nova rotina. Com relação ao ensino de Libras, estava muito desanimada, porque não conseguia se comunicar com ninguém. Como estava achando difícil aprender a nova língua, seu desejo era retornar para o ramal, onde morava.¹¹⁵

ESA era um rapaz de 24 anos, morador do ramal Vitória, em Porto Walter. Ele morava às margens do rio Juruá. Era o mais velho de cinco irmãos. Sua surdez foi detectada aos dois anos, quando uma vizinha notou que ele não respondia a nenhum barulho. Segundo a mãe, ESA não gostava de falar por gestos, mas estava começando a estudar Libras. Quanto a isso, observou-se que, na presença da mãe, ele praticamente oralizava, ainda que de modo ininteligível. Inclusive, um dos irmãos relatou sobre o desejo da mãe para que o filho oralizasse, ao invés de “falar por aceno”. Contudo, na segunda visita, ESA comunicou-se o tempo todo gestualmente, sem demonstrar cansaço ou tédio diante das atividades. Utilizou a voz poucas vezes e sem o compromisso de alcançar a compreensão.

No que diz respeito à JCA, essa jovem tinha, na época, 25 anos e vivia no ramal Santa Luzia em Cruzeiro do Sul, com sua família – pais, irmãos mais novos e dois filhos, ainda crianças. Ela era a mais velha da prole e, praticamente, ajudou na criação dos outros quatro irmãos. Tudo indica que ficou surda depois de uma febre seguida de convulsão e sono profundo, quando ainda era bebê. Após esse evento, a mãe foi percebendo, pouco a pouco, que a criança não ouvia mais. Quando levada ao médico, na cidade, este confirmou a surdez. Todos, na casa, se comunicavam bem com ela, mas sua maior afinidade é com uma irmã mais nova, a segunda da prole.

¹¹⁵ Diante dessa situação, é preciso dizer que, na comunidade escolar, TBE era considerada “sem-língua”, alguém que só falava por gestos. Nada que sabia ou conhecia era levado em conta. Por isso, seu desânimo.

3.3 A QUESTÃO ÉTICA

A Resolução n.º 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde sugere que, durante a pesquisa, algumas medidas sejam tomadas a fim de resguardar a dignidade humana dos sujeitos. A fim de realizar o protocolo, submeti à pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salvador, em Salvador (Bahia). Aprovada a pesquisa (cf. Anexo 1), comecei a entrar em contato com o sujeito surdo e sua família, para explicar-lhes, inicialmente, quem era a pesquisadora, bem como o objetivo de seu trabalho.

Num primeiro momento, lia-se o **termo de consentimento** (Anexo 2) para o responsável ou pessoa mais próxima do Surdo e, em seguida, informava-o, com ajuda de um familiar, que conversaria com o parente, para saber como ficou surdo. Nesse contato, que alguns descobriram mais sobre si e sua surdez, pois as famílias foram incentivada a contar-lhes suas histórias.

Assim, antes do trabalho de coleta de dados propriamente dito, pedia-lhes que assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido, enfatizando sempre o fato de que eram eles que estavam se dispondo a me ajudar.

Em uma das cidades que visitei, criou-se a ilusão de que eu era agente do INSS (Instituto Nacional de Seguro Social), visitando os Surdos para ajudar no processo de concessão de benefício, visto que a maior parte das famílias, senão todas, é sustentada ou tem a pensão por invalidez como base no orçamento familiar¹¹⁶. No entanto, o mal-entendido, tão logo chegou a meu conhecimento, foi desfeito. Assim, em todas as residências, enfatizava bastante o fato de os benefícios da pesquisa serem em termos sociais e, a longo prazo, embora antes do período do doutorado eu já estivesse envolvida em atividades que visavam a uma maior integração entre os Surdos e cursos de extensão de “Português para Surdos”.

No entanto, é preciso dizer que, muitas vezes, em comunidades pequenas, isoladas e carentes de estrutura, as pessoas podem ver, no forasteiro, o perigo ou a possibilidade de ajuda. Por duas vezes, ao final da entrevista, as mães me confessaram que tiveram medo de que eu levasse seus filhos para Cruzeiro do Sul, cidade onde moro. Duas outras vezes, dois Surdos

¹¹⁶ No vale do Juruá, era comum os Surdos, segurados pelo Regime Geral de Previdência Social e sem vínculo empregatício, receberem o benefício por causa da falta de condições para prover a própria subsistência ou de tê-la provida pela família.

adolescentes me perguntaram se não podia retornar comigo. E uma vez, numa das comunidades, algumas mães me pediram que fossem às suas casas para ver seus filhos que não eram surdos (o que só descobri quando cheguei nessas residências). Na verdade, tinham epilepsia (diagnóstico meu, em alguns casos) ou alguma deficiência.

Acontecimentos como esses não inviabilizaram, de modo algum, a pesquisa. Até porque todas as questões e procedimentos foram desenvolvidos com muito zelo e respeito, garantindo o bem-estar físico e emocional dos sujeitos durante a pesquisa, já que, algumas vezes, coleta e entrevista foram feitas no mesmo dia.

3.4 COLETA DE DADOS

3.4.1 Os instrumentos

Minha primeira forma de registro dos dados dos sujeitos foi através da ficha de anamnese (cf. Apêndice 1), preparada para registrar o histórico clínico, familiar, escolar e linguístico do sujeito. Essa ficha também se constituiu em um meio de aproximação das famílias, já que quando eram feitas as perguntas, o informante tornava-se menos tenso e a entrevista, mais descontraída. Vale dizer que, em alguns casos, a anamnese foi feita na primeira visita e em outros ocorreu numa única visita juntamente com os testes. Também em algumas situações, gravou-se a entrevista para preenchimento da anamnese e, em outras, foram filmados apenas depoimentos das mães sobre alguns pontos específicos: gravidez, momento em que tomaram conhecimento da surdez, dentre outras questões.¹¹⁷

Para eliciação dos dados, foi apresentado aos Surdos um álbum seriado, o qual consiste em uma série de imagens pré-selecionadas, as quais foram apresentadas, uma a uma, aos sujeitos, a fim de eliciá-los por meio da Técnica de Nomeação Espontânea, que será explicada mais adiante. Inicialmente, esse álbum continha 250 figuras. Isso porque, *a priori*, o objetivo era selecionar imagens que pudessem evocar sinais conhecidos e/ou utilizados cotidianamente

¹¹⁷ Isso porque a bateria da filmadora podia descarregar.

pelos sujeitos da pesquisa. Tomando essa direção, acreditava que seria possível inventariar o léxico dos sinalizadores em questão e conhecer um pouco do seu universo biossocial através do vocabulário produzido. Por isso, a coleta de dados, feita em 2009, teve essa quantidade de gravuras. No entanto, devido à extensão dos sinais, percebeu-se que muitas das produções eram muito descritivas. Talvez porque, no anseio de se comunicar, o Surdo quisesse tornar sua produção bastante transparente para a pesquisadora ou porque, quiçá, fosse a primeira vez que tivesse de nomear alguns dos objetos apresentados.

Na reelaboração do álbum, ficaram somente 78 figuras (Apêndice 4), também relacionadas ao dia a dia dos sujeitos. Parte da escolha dessas gravuras baseou-se nos estudos de Carol Padden e colaboradores (relatório ainda no prelo): **Dois caminhos para a lexicalização de substantivos nas línguas de sinais**¹¹⁸. Nesse trabalho, Padden e suas colegas investigam se certas estruturas linguísticas resultam do canal físico por meio do qual a língua é transmitida, o que pode ser um argumento em favor da existência de uma modalidade específica nas línguas humanas. Tal visão vai de encontro a estudos anteriores que, numa tentativa de provar que as línguas de sinais eram, cientificamente, línguas, acabavam por não focar na sua singularidade. Segundo esses autores, ainda, tanto as línguas de sinais como as orais são corporificadas (*embodied*), i.e., o corpo determina sua configuração.

Padden e colaboradoras, *e.g.*, identificaram no léxico de línguas de modalidade gestovisual, a forma manual e a forma de objeto. A primeira traduz o jeito como a pessoa segura o objeto; a segunda representa a dimensão visual saliente do próprio objeto.

Foi a partir dessa distinção que algumas gravuras do álbum foram conservadas: imagens de objetos relacionados à casa (móveis, utensílios e eletrodomésticos), vestuário (roupas e acessórios), materiais de higiene pessoal e material escolar. Por outro lado, com o objetivo ainda de tentar fazer o levantamento do vocabulário dos sujeitos, mantiveram-se as imagens de alimentos comuns na região (cereais, legumes, verduras, frutas e doces), meios de transporte, lugares mais frequentados e animais (domésticos e selvagens). No final, o álbum continha 78 imagens, as quais foram organizadas em *slides*, no *Power Point*, de modo que cada uma fosse apresentada a seu tempo.

¹¹⁸ Two pathways to lexicalization of nouns in sign language.

Em alguns casos, optou-se por palavras referentes a objetos do mesmo tipo, no intuito de saber se o indivíduo possuía sinais específicos ou se empregava o mesmo sinal para objetos como GARFO e COLHER, TÊNIS e SAPATO, BONÉ e CHAPÉU.

Outro aspecto considerado no momento da elaboração do álbum foi quanto à escolha dos itens lexicais. O critério, portanto, baseou-se nos princípios do ERT (Exame Fonético-Fonológico, desenvolvido por Teixeira 2006): enunciados fáceis de serem evocados/sinalizados e com boa capacidade pictórica.

Para obter dados contextualizados, optei por aproveitar parte do material metodológico que Sallandre (2003) e Fusellier-Souza (2004) utilizaram em suas teses: 2 folhas com sequências de imagens que permitem eliciar sentença com duas ou mais proposições (cf. Anexo 3).

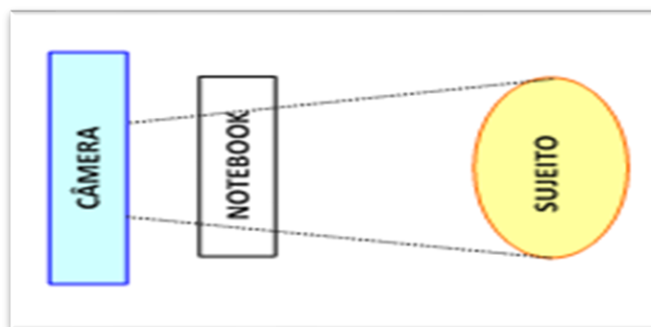
Por último, é preciso dizer que, para registro das entrevistas e a aplicação dos testes, utilizou-se uma câmera digital.

3.4.2 O ambiente

Não houve um local fixo para o registro dos testes, por isso as gravações foram feitas segundo a disponibilidade e viabilidade do local: ora na residência dos sujeitos, ora na escola onde estudavam. A cada testagem, havia necessidade de verificar e organizar o ambiente.

No local onde eram aplicados os testes, o notebook ficava sempre em cima de uma mesa ou cadeira de frente para o sujeito, a uma distância em que as imagens pudessem ser vistas nitidamente. Atrás e acima do notebook, também à frente do sujeito, era instalada uma câmera digital posicionada de modo a abranger todo espaço de sinalização (cf. Figura 16).

Figura 16 – Configuração padrão do material digital no espaço físico utilizado para testagem.



Fonte: Elaborado pela autora

Claro que deveria haver, no mínimo, outra câmera com o objetivo de registrar as expressões faciais dos sujeitos, mas infelizmente, não foi possível. Além dessa dificuldade, quero mencionar que os locais não eram de todo favoráveis. Em muitas situações, tive problemas com a iluminação, posicionamento da câmera (já que sou amadora), falta de habilidade na apresentação das imagens, devido ao tamanho dos cômodos em algumas residências.

Como já havia coletado esse tipo de dados numa outra ocasião, essas dificuldades já haviam sido pensadas. Contudo, a falta de recursos não me permitiu saná-las totalmente. Então, se o local não era bem iluminado, procuramos na casa ou fora dela um lugar com maior claridade; a câmera era geralmente posicionada em um ângulo que requisitasse o mínimo de manuseio possível, o que me permitia ficar livre o suficiente para orientar os informantes.

3.4.3 A aplicação dos testes

Para obtenção dos dados, lançou-se mão de algumas atividades eliciativas: Conversa dirigida, teste de Nomeação Espontânea e Narrativas a partir de sequência de imagens.

Para a conversa dirigida, solicitou-se a sujeitos e parentes que falassem sobre fatos e acontecimentos familiares comuns, de sorte que não foi proposto nenhum tema específico. O objetivo era apenas verificar como funcionavam os sistemas de comunicação empregados por eles no dia a dia. Por isso, a sugestão era sempre: “fale de algo que aconteceu, algo que vocês

lembrem”. Nesse aspecto, os participantes puderam ficar bastante livres para tratar de assuntos que dominavam tanto em termos do conteúdo como da linguagem empregada.

Em um segundo momento, os sujeitos foram eliciados por meio da técnica de Nomeação Espontânea, a qual consiste em evocar espontaneamente, porém de forma controlada, sinais sugeridos por imagens apresentadas no *power point* (YAVAS, 2001). Segundo Teixeira (1998), trata-se de uma forma lúdica de nomear situações e objetos, o que torna possível fazer um levantamento específico de enunciados.

Depois, no intuito de verificar o comportamento comunicativo dos sujeitos, lançou-se mão das narrativas – pequenas histórias contadas pelos informantes Surdos, a partir das sequências de imagens que lhes foram entregues, para que, reconstruindo a história, pudessem contá-las a seus parentes. Para isso, foi-lhes entregue uma folha que continha uma sequência de imagens. Essa atividade nos permitiu, não somente ver o sujeito sob outra perspectiva, como também avaliar o nível de compreensão dos parentes no que tange o modo de expressão dos Surdos. É mister, esclarecer de antemão que, dessa atividade, participaram os quatro sujeitos, muito embora, nenhum parente de ESA estivesse presente no momento da eliciação.

Vale dizer que os registros em vídeo dos sujeitos selecionados para a pesquisa, tiveram duração total de 2 horas e 16 minutos, contando a conversa dirigida e os testes aplicados. O tempo de cada sujeito foi bastante heterogêneo. O vídeo de TBE, por exemplo, têm duração de 52 min; já o de ESA, uma média de 15min. Isso ocorreu, porque não houve um momento de conversa entre este sujeito e sua mãe, nem com nenhum outro parente.

De modo geral, eles participaram, satisfatoriamente, dos momentos de eliciação, ainda que na conversa dirigida, alguns tenham sido mais produtivos que outros, como veremos adiante.

3.5 METODOLOGIA ANALÍTICA

3.5.1 A transcrição

Inicialmente os vídeos foram editados a fim de separar:

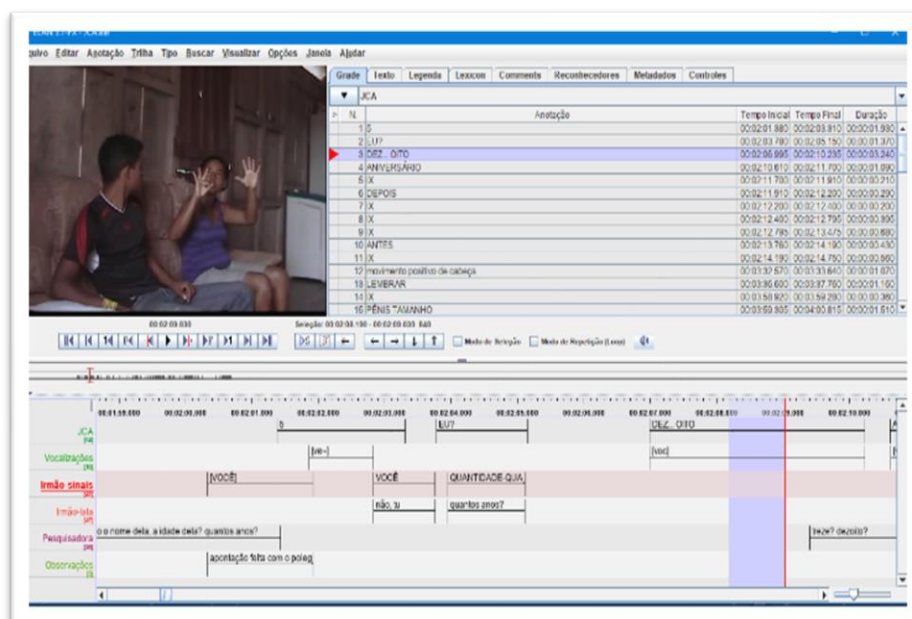
- A) entrevistas de atividades;
- B) as atividades de teste: conversação (diálogo), Nomeação Espontânea e narrativas a partir de imagens sequenciadas;
- C) cada sinal eliciado na nomeação espontânea;
- D) cada cena das narrativas.

Muitas vezes, o formato gravado, por exemplo, ou não era compatível com o programa utilizado na transcrição ou não abria no momento da edição. Logo, era preciso converter os arquivos no formato ideal.

Passadas essas etapas, os dados foram transcritos no ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*). A princípio, pensei em utilizar uma grade de transcrição simples que havia elaborado. No entanto, como o interesse agora era trabalhar não só com sinais enunciados isoladamente como também com o todo o sistema, ou seja, dados contextualizados, resolvi fazer a transcrição por meio do ELAN.

Trata-se de um programa desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística na Holanda. É uma ferramenta específica para transcrição de fala e/ou sinais em vídeo. Esse programa de transcrição possibilita visualizar a imagem e anotar, em trilhas, as glosas e dados não manuais, além de registrar outras informações para confrontá-las posteriormente.

Figura 17 – Print da tela de transcrição do ELAN



Fonte: Elaborado pela autora

Para proceder à transcrição, orientamo-nos pelo que outros autores haviam pensado para os seus protocolos (QUADROS, 2016; MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010; QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS; PIZZIO, 2007; MCCLEARY; VIOTTI, 2007; CORREA, 2007), os quais foram se modificando e adequando às necessidades e à realidade desta pesquisa. Inicialmente, havia o desejo de detalhar bastante as transcrições, no entanto, não era prático suficiente. Por outro lado, havia também o desejo de, no momento da transcrição, perder o mínimo de informação possível, já que transcrever uma mensagem originalmente gestovisual implica tradução/interpretação automática para uma modalidade que, embora visual, é escrita com base em elementos estritamente sonoros e não visuais.

Marcuschi (2010) denomina o texto transcrito de transcodificado, e menciona o fato de, já nesse primeiro momento (antes da retextualização, foco de seu trabalho), haver alterações que geram perdas. Isso porque entre o texto base e o transcodificado está a compreensão enquanto procedimento. “O fato é que sempre transcrevemos uma compreensão situada, pois não existe compreensão natural” (MARCUSCHI, 2010, p. 73).

Dito isto, Lessa-de-Oliveira e Almeida (2014, p. 270) chamam a atenção para a relevância da transcrição em língua de sinais. Segundo as autoras, “na maioria das vezes, o pesquisador, que utiliza um sistema de notação baseado em glosas, e nada mais, faz a transcrição a partir de

uma interpretação possível na língua que serve como glosa, o que dificulta a continuidade da pesquisa por outro pesquisador”. Elas sublinham, ainda, o risco de os dados transcritos não refletirem a realidade, mas aspectos da língua utilizada na glosa. Nessa perspectiva, o que melhor ajudaria na transcrição dos dados seria o registro em escrita de sinais como propõem as autoras.

Contudo, dadas as condições desta pesquisa, especificamente, optou-se, ainda assim, pelo uso de glosas na transcrição. Assim, para o registro dos dados, foi necessário definir algumas questões teórico-práticas, a fim de tornar o registro transcrito o mais claro possível. Dessa forma, chegou-se ao seguinte:

- A) As emissões vocais dos parentes foram transcritas com letra minúscula e em itálico. Ex.: *o meu avô sempre vinha pra cá...*;
- B) Já as vocalizações¹¹⁹ dos sujeitos Surdos, por serem ininteligíveis, estabeleceu-se representá-las por meio da escrita em itálico da abreviação do termo “vocalização”, posto entre colchetes – *[voc]*.
- C) Os sinais foram grafados em letra maiúscula, como na oração a seguir: “AVÔ COZINHAR”;
- D) Para um sinal representado por mais de uma palavra, estas foram unidas por hífen. Ex.: TAMANHO-PEQUENO e TAMANHO-GRANDE;
- E) No caso de um item lexical composto por dois ou mais sinais, porém com valor semântico de apenas uma palavra, os sinais serão unidos por um acento circunflexo (^). Ex.: CHIFRE^CORTAR (carne);
- F) Os sinais compostos nomeando pessoas terão o seguinte formato: [^{SINAL}-CABELO-CURTO+BARRIGA-GRANDE];
- G) Para os itens considerados gestos, serão utilizadas letras maiúsculas entre colchetes. Ex.: [LEVANTAR-ALGUÉM], [E-AÍ?];

¹¹⁹ Vocalizações são, aqui, consideradas as emissões de sons produzidos na laringe, sem, contudo, mostrarem-se significativas do ponto de vista linguístico.

- H) A apontação será representada por IX para indicar local (ou circunstância de lugar) ou IX seguido de informações de número e pessoa em subscripto, quando a apontação referir-se à pessoa do discurso, como exhibe o exemplo: IX_{3s} (terceira pessoa do singular);
- I) Os gestos ininteligíveis serão representados por [xxx]. No caso de falas oralizadas, será utilizada a mesma representação, só que em itálico [*xxx*];
- J) Os significados dos sinais, bem como as informações adicionais, quando necessários, aparecerão entre *chevrons* duplos «» e parênteses (), respectivamente;
- K) Mediante o grau de intensidade ou algum outro aspecto circunstancial, serão acrescentados um ou mais sinais de adição. Ex.: CORRER+, CORRER++ e CORRER+++;
- L) As Transferências ou Sinais de Grande Iconicidade virão transcritos em letras minúsculas, com as palavras unidas por hífen e entre *chevrons* <>. Ex.: <peessoa-andar>.

Nessa fase, surgiram questionamentos, principalmente porque os repertórios dos sujeitos e os de seus parentes guardavam certa complexidade, haja vista a necessidade de distinguir entre gestos e sinais, entre vocalização e gestualidade. Entretanto, decisões foram tomadas a fim de que as transcrições ficassem minimamente inteligíveis.

Na medida do possível, as glosas serão acompanhadas por imagens, já que muitas vezes não traduz a criatividade linguístico-imagética presente no sistema.

3.5.2 Triagem e organização dos dados

A princípio, analisaram-se os diálogos, qualitativamente, enquanto atividade comunicativa, confrontando as trocas de mensagens entre os Surdos e seus parentes. Depois, por meio do *print*, copiaram-se os sinais identificados nas transcrições das filmagens, tanto do diálogo como de outras atividades, a fim de editar as imagens no *Paint*. O objetivo era elaborar uma tabela contendo as imagens dos sinais, a glosa e as CMs, representadas por imagens do site Identificador de Sinais da UFSC (QUADROS; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014), o qual está sendo, atualmente, substituído pelo Libras SignBank (QUADROS et al., s/d). A partir daí,

identificaram-se sinais iguais ou similares à Libras e, em seguida, procedeu-se à decomposição dos sinais, distinguindo gestos globais de Sinais Caseiros.

No que tange aos diálogos, identificaram-se as categorias linguísticas funcionais que aparecem, bem como o papel dos apontamentos. Além disso, para verificar a similaridade entre as falas dos parentes em relação à dos usuários de Sinais Caseiros, observou-se a estrutura dos enunciados frasais.

Feita a triagem, compararam-se os dados para verificar o nível de compreensão na comunicação entre pais e filhos, além de examinar o grau de similaridade entre os sinais produzidos pelos Surdos e seus familiares mais próximos e entre os Surdos que integram esta pesquisa. A partir daí, os dados referentes ao sistema de cada indivíduo foram descritos, quantificados e comparados, posto que se analisaram o processo de comunicação e o comportamento linguístico.

3.4.3 Modelo teórico

Para descrever como os Sinais Caseiros se inserem no processo comunicativo, considerou-se a relação emissor-receptor e todos os outros elementos que participam dessa dinâmica de interlocução, como assinalam (2006) e Jakobson (1995). No entanto, por ser a comunicação um processo amplo e complexo, percebeu-se que, além de verificar a existência desse processo, fazia-se também necessário investigar como o Surdo constrói seu significado ou estrutura sua realidade mediante uma situação aparentemente, pelo menos, tão caótica. Em vista disso, lançou-se mão da Análise de Enquadramentos, do sociólogo e antropólogo Erving Goffman (1982), o qual afirma que o indivíduo cria sua realidade a partir de um conjunto de significados empregados para decifrar e compreender o mundo.

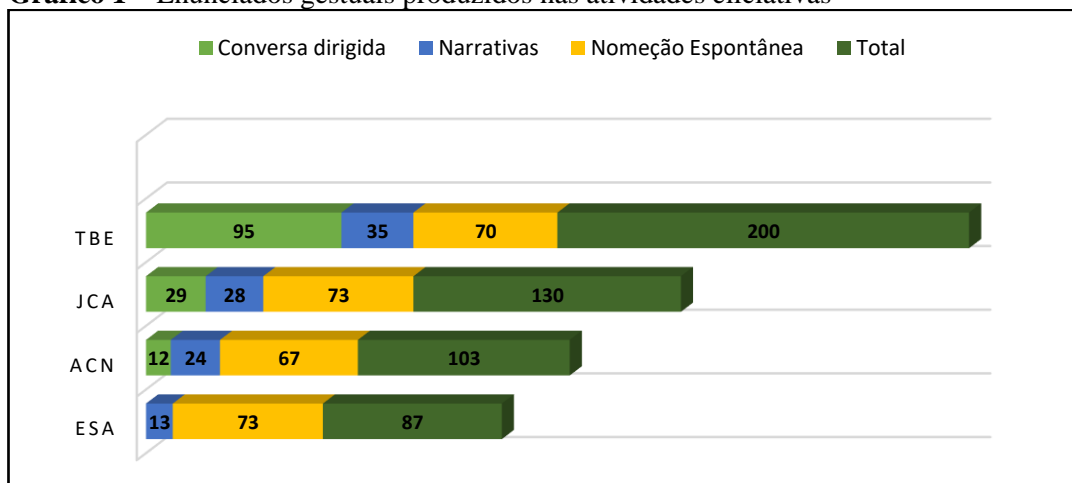
Para distinguir entre gesto e sinal nas produções dos sujeitos, foi utilizado o arcabouço teórico de McNeill (2000, 1992), que trata da gestualidade. Quanto às questões de cunho linguístico, foram considerados os trabalhos de Fusellier-Souza (2001, 2004), a qual analisa três LSs emergentes com base na teoria semiogenética de Cuxac (1993, 2000). Na teoria de Christian Cuxac, não há uma dissociação entre iconicidade e gramática, posto que a dimensão

icônica auxilia na estruturação linguística. Logo, com base nesse autor e em Sarah Taub (2000), os sinais são descritos a partir de seu caráter icônico.

3.6 OS DADOS OBTIDOS

As filmagens de cada sujeito tiveram duração desigual. Isso porque o envolvimento com a atividade proposta, o alinhamento entre interlocutores, a habilidade com o próprio sistema e as características individuais são aspectos importantes, quando se considera, em termos quantitativos e qualitativos, a produção linguística de atores diversos. No entanto, a extensão dos vídeos, em princípio, não interferiu na análise da produção de sinais, posto que nessa contagem não são aproveitados momentos de pausa, elementos não verbais e outros mais.

À vista disso, consoante o gráfico abaixo, observou-se uma considerável disparidade no total das produções de TBE, JCA e ACN, devido aos fatores supramencionados, os quais tornaram-se mais evidentes na interação dos sujeitos com seus respectivos parentes. Na segunda parte dessa atividade, TBE, diferente das outras informantes, mostrou-se muito espontânea e comunicativa, pois conversava sem que as irmãs precisassem fazer perguntas para alimentar a interação e, algumas vezes, quando recordava algo, tomava seu turno na conversa e expressava o que queria. Já JCA respondia, sem embaraço e objetivamente, tudo o que lhe era perguntado. Enquanto ACN manifestou-se, na maior parte das vezes, muito timidamente, produzindo apenas um, dois sinais ou simplesmente apontando para algo.

Gráfico 1 – Enunciados gestuais produzidos nas atividades eliciativas

Fonte: Elaborado pela autora

Nas narrativas, a jovem TBE também apresentou uma produção maior do que os outros (35 enunciados), embora tal dado não seja relevante, pois, nessa atividade, a diferença média entre os informantes é de 4,5 enunciados, com exceção de ESA. Todavia, notar como os dados de ACN dobraram durante a narração das histórias, ratifica seu bom desempenho mais nessa atividade do que na conversa. Quanto aos dados de JCA, mantiveram-se estáveis: 29 e 28 enunciados, na conversa e nas narrativas, respectivamente (cf. Gráfico 01).

Na eliciação por meio da técnica de Nomeação Espontânea, considerou-se um total de 76 sinais para a análise, apesar de terem sido eliciados 78 itens lexicais. Isso porque houve problema com as imagens de GELADEIRA e HOSPITAL. Na primeira, o *design* não favoreceu o reconhecimento do eletrodoméstico e, na segunda, devido à quantidade de informações contidas na figura, não foi possível identificar se o local estava, de fato, sendo evocado ou se apenas eram feitas descrições dos personagens de acordo com suas respectivas necessidades. A maioria dos sujeitos da pesquisa conhece apenas um posto de saúde, com instalações semelhantes às de uma residência, o que gera – e pode ter realmente gerado – uma resposta bastante diferente daquela que se pretendia obter.

Além disso, devido a fatores individuais, o número de enunciados em cada repertório reduziu-se a 73 para ESA e JCA; 70, para TBE e 67, para ACN (vide Gráfico 01). De qualquer forma, os totais estão numa média satisfatória, o que nos permitiu, além de explorar e comparar o repertório gestual de cada indivíduo, verificar como alguns objetos, semelhantes na aparência ou no uso, foram representados.

Isto posto, somados todos os dados gestuais dos sujeitos em cada atividade, chegou-se a um total de 87 enunciados para ESA, 103 para ACN, 130 para JCA e 200 para TBE, como demonstra o Gráfico 1.

Ressaltar-se, porém, que cada atividade de eliciação forneceu informações que permitiram identificar as características do repertório comunicativo dos sujeitos. O teste de Nomeação Espontânea dá conta de aspectos relativos ao vocabulário e análise morfofonêmica, devido ao controle que se pode ter dos dados em nível de comparação. Os inventários fonético-fonológico e morfofonológico de cada sujeito foram levantados com base em todas as atividades de eliciação. Já a análise do processo de comunicação e dos níveis léxico-semântico e semântico-sintática foi feita a partir dos registros da conversação e das narrativas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1. A COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E FAMILIARES OUVINTES

O processo de aquisição e constituição da linguagem é permeado pela comunicação, por isso, como assinala Jakobson (1995), é fundamental trabalhar com a interlocução, considerando as relações entre emissor e receptor, os quais, como os outros elementos da comunicação, são fatores variáveis. Também o código e a mensagem têm papéis importantes – “vencer o espaço, abolir a distância, criar uma continuidade espacial, encontrar e estabelecer uma linguagem comum ‘através das ondas’ sonoras” (e imagéticas, acrescentamos). (*op. cit.*, p. 23)

Nesses termos, descrever o processo de comunicação a partir de seus elementos é focar a interlocução, de modo a compreender a dinâmica dos sujeitos envolvidos, em termos do desempenho e da circularidade de seus papéis, bem como dos meios empregados para concretização dessa “inter-ação”.

Assim, tomando o processo comunicativo na perspectiva do “ouvir vozes e ver mãos”, uma análise mais ampla permitirá saber se, de fato, há um processo comunicativo, transmissão intencional de mensagens, ou simplesmente uma atividade sociocultural em que o indivíduo assimila as informações que circulam em sua comunidade, mais particularmente, em sua família, através do *habitus* – conjunto de esquemas assimilados, que permitem ao sujeito classificar o mundo, ao longo da própria trajetória.

Orientando, ainda, nossa visão no sentido de compreender melhor o comportamento comunicativo dos sujeitos, analisamos, a partir da teoria de Goffman (1974, 1981), como o sujeito alinha sua postura a do seu parente, a fim de estabelecer comunicação, bem como apreender e construir sentidos. Nessa medida, descrever o processo comunicativo e analisar os enquadramentos, pode nos permitir, não só compreender a relação dos Surdos com seus interlocutores ouvintes, como também vislumbrar o esquema interpretativo – único e pessoal – que cada sujeito aplica sobre as faixas de atividade (Goffman, 1981).

4.1.1 Dados oriundos da atividade de conversação

4.1.1.1 Descrição do processo de comunicação

4.1.1.1.1 ESA e a mãe

O diálogo entre ESA e sua mãe praticamente não acontece. Depois que a responsável pela pesquisa entrevista a genitora, a fim de preencher a anamnese, chama o rapaz para registrar os dois se comunicando. Ele levanta-se de uma mureta de madeira, onde estava sentado, põe-se ao lado da mãe, mas em nenhum momento lhe direciona o olhar. Seus olhos estão fixos na câmera e na pesquisadora¹²⁰.

Percebe-se que os elementos da comunicação existem de modo potencial, porém não se manifestam nitidamente durante o evento. Isso ocorre, porque os interlocutores não chegam a assumir, de fato, seus papéis. Quando a pesquisadora pede à mãe que converse com o filho, ela sorri sem saber muito bem como se aproximar. Toca nele com certo receio, olha-o sem encarar e, com um sorriso meio nervoso, diz à meia-voz: “*e aí?*”. Simultaneamente, com a mão direita, aberta e dedos soltos, um pouco abaixo da linha da cintura, ela gira o punho de dentro para fora, num gesto quase imperceptível. O rapaz está bastante sério, carrancudo, pode-se dizer. Quando olha para a mãe, emite – vocalizando – um categórico “não”. Ela ri um pouco alto, embora sem jeito. Interessante notar que, em nenhum dos dois, as mãos – ou mesmo o corpo – parecem preparadas para emitir qualquer movimento, sugerindo que a atividade de conversação, se acontecesse, teria se realizado através de vocalizações, ainda que inócuas.

¹²⁰ É muito raro alguém aparecer nesse lugar. De modo geral, eles só veem pessoas diferentes quando saem do ramal e vão à sede do município onde vivem.

4.1.1.1.2 ACN e a mãe

Filha e mãe colocaram-se muito disponíveis para participar das atividades propostas pela pesquisadora, inclusive da conversa. A garota manifestou-se bem pouco, quando comparadas as produções de ambas. A mãe de ACN dominou o processo comunicativo, desempenhando, com mais frequência, o papel de emissor e utilizando o canal vocal-auditivo, mesmo quando gestualizava os enunciados.

Apesar disso, nessa atividade comunicativa, é possível distinguir entre emissor e receptor, embora ACN e a mãe, pareçam, a princípio, não partilhar do mesmo código, tão pouco do mesmo canal. No entanto, a atividade comunicativa não é interrompida, e as interlocutoras tentam adaptar-se à realidade que lhes é imposta. O emissor – no caso, a mãe – faz várias tentativas para codificar as mensagens, misturando as duas modalidades: “*tu gosta... de... BONECA brincar... IX_{2s} é? O-QU? ... e aí?... assistir VER televisão IX desenho? DESCORTINAR...*”. Ao que parece – quando as mensagens são separadas por modalidade –, essa conversa é similar a um monólogo. Nota-se que, em língua oral, a mãe pergunta e responde em simultâneo: “*tu gosta de brincar, é? e aí? assistir televisão? desenho?*”. Já na modalidade gestual, ela produz apenas sinais soltos, ainda que sejam itens semanticamente congruentes: BONECA, VER IX (assistir televisão), DESCORTINAR (desenho animado).

Esses sinais produzidos pela mãe, ainda que tenham sido enunciados aleatoriamente, permitem que ACN, acessando-os, decodifique-os e possa, de alguma forma, interagir. No entanto, como se pôde ver, a frase proferida não remete a um sentido específico, tão pouco traduz o que a mãe deseja, posto que a pergunta original está em língua oral-auditiva e visa saber do que a criança gosta de brincar, se gosta de assistir televisão ou desenho.

Apesar de a fala materna ser mesclada e fragmentada, ACN, ainda que timidamente, atribui significado para cada sinal produzido. Ao decodificar BONECA, por exemplo, balança positivamente a cabeça; quando a mãe sinaliza VER IX (assistir televisão), ela valida o enunciado, sinalizando compreender a expressão; e, à vista de DESCORTINAR (desenho animado), a menina, em resposta ao sinal da mãe, sinaliza IR, no sentido de “ir ver desenho” ou “ir assistir televisão”. Quanto à mãe, embora tenha se equivocado na interpretação desse

último termo¹²¹, copia o sinal e imprime-lhe parte de sua versão: “IR <peessoa-andando>”. Nessa hora, ACN também se sente confirmada, porque sua mãe usou um termo, por coincidência, que parecia especificar o que ela própria havia dito. Por isso, valida novamente a fala materna, que ao sentir-se compreendida, busca estratégias que lhe permitam comunicar melhor.

Nessa medida, a mãe passa a vocalizar menos, o que certamente favorece a construção de seus enunciados: “*gosta de brincar... TAMANHO-MAIOR TAMANHO-MENOR TAMANHO-MENOR*”¹²². E, ACN passa a interagir: “SIM CASA IX”¹²³. Assim, a mãe, ao visualizar a mensagem da filha, procura copiar sinais produzidos: “... *lá na casa CASA IX da menina... gosta de tá pra mana CASA* [sinal/COMPRIMENTO-DE-CABELO] «sinal da irmã»”. Então, ACN repete o enunciado “SIM CASA IX”, e sua mãe o copia novamente: “... *também gosta de tá pra casa CASA IX dos outros...*”.

Durante toda a conversa, ACN, mantém ritmo idêntico do início ao fim – produz enunciados curtos e usa apontação, principalmente quando lhe é perguntado sobre os animais que tem em casa. Contudo, ao falar dos irmãos, seus enunciados são mais extensos. Já a mãe segue mesclando mensagens orais e gestuais. Com efeito, trata-se de um caso típico de “vendo vozes e ouvindo mãos”, processo em que a mãe tenta ouvir os movimentos gestuais produzidos pela filha e esta, por seu turno, ao visualizar os movimentos orofaciais emitidos pela mãe, esforça-se para compreender o que tudo aquilo intenta significar.

4.1.1.1.3 JCA e o irmão

Na casa de JCA, deveríamos ter encontrado com a mãe dela. No entanto, esta havia saído e o irmão que morava na sede do município, chegou para visitar a família. Quando perguntado se poderia participar desse momento de eliciação, ele concordou. Encontrá-lo foi algo bastante inusitado, mas se revelou muito proveitoso para a pesquisa no momento. Isso porque se tratava de uma pessoa com quem a informante tinha muita afinidade desde criança.

¹²¹ A mãe compreendeu o enunciado “ir ver/ir assistir” como “ela gosta de andar”.

¹²² TAMANHO-MAIOR e TAMANHO-MENOR diz respeito à indicação de duas crianças, vizinhas de ACN, com idades diferentes, uma maior e outra menor.

¹²³ Tradução: “Sim, na casa lá”, que significa “na casa delas”.

JCA e seu irmão construíram um elo de comunicação adequado às necessidades, ou suficientemente, simétrico. Os papéis de emissor e receptor são bem delineados, os interlocutores partilham do mesmo código e canal, de modo que a mensagem é, visualmente, (de)codificada. Assim, logo que a pesquisadora perguntou sobre a idade de JCA, o irmão já repassou a mensagem em sinais, sem uso de voz: “IX_{2s} IX_{2s} IDADE QUANT@?”¹²⁴. A irmã, no que lhe concerne, não demorou a responder, demonstrando que havia compreendido bem a pergunta, ainda que não soubesse contar sua idade nos dedos.

A esse respeito, quando diante da pergunta encaminhada pelo irmão, JCA, mesmo tendo se equivocado, sentiu-se à vontade para reaver seu turno na conversa e corrigir sua resposta. Isso mostra que a troca de papéis foi natural e que ambos exerceram satisfatoriamente suas funções, embora seu irmão tenha exercido, com maior frequência, a posição de emissor, já que mediou, durante a atividade, as orientações da pesquisadora. *Grosso modo* falando, trata-se de um processo de comunicação com elementos bem determinados. Os interlocutores alternaram as funções de emissor e receptor. Inclusive, o código não ofereceu grandes dificuldades para eles.

Na dimensão do “ver vozes e ouvir mãos”, pode-se dizer que esse caso segue um viés diferente, já que o irmão se utiliza apenas das mãos para comunicar e JCA não precisa preocupar-se com palavras vocais. Destarte, pode-se afirmar, a princípio, que ambos tiveram um nível de envolvimento satisfatório no tocante ao processo comunicativo, pois quando a pesquisadora solicitava algo, o irmão interpretava a mensagem por meio de sinais, JCA respondia, e o irmão traduzia vocalmente a resposta.

4.1.1.1.4 TBE e as irmãs

Reunimo-nos na varanda da casa para realizar as tarefas requeridas pela pesquisa. Tratava-se de um ambiente em que não se podia controlar nem o barulho de carros – que vez ou outra passavam – nem a presença de uma criança de três anos que acabou participando indiretamente da investigação. Durante a conversação, TBE e as irmãs sentaram-se próximas.

¹²⁴ “Quanto anos vocês têm?” (Tradução nossa)

Estas estavam ansiosas para começar, porque desejavam mostrar como a irmã mais nova se comunicava. Já a informante manifestou certa indiferença, mas isso não interferiu no andamento das atividades.

Em relação ao processo comunicativo de TBE com as irmãs, observou-se a seguinte estrutura: três interlocutoras, duas ouvintes e uma Surda. Na primeira fase da conversa, as irmãs assumiram o protagonismo da conversa, intercambiando entre elas, mais vezes, o papel de emissor. Elas falavam e sinalizavam simultaneamente. Entretanto, com bastante desenvoltura e sem titubear sobre como fazer ou que sinais utilizar, o que, em certo sentido, favoreceu o envolvimento de ambas no processo comunicativo.

O papel desempenhado pelas duas irmãs foi muito similar, por isso, considerou-se apropriado tomá-las como uma única entidade, já que suas atitudes e posturas complementam-se – uma parece ser espelho da outra, nesse evento em particular. Elas mostraram-se muito ansiosas em relação ao desempenho de TBE durante as atividades propostas. Falavam juntas, intercalavam as falas, foram bastante insistentes, mas amorosas com a irmã, a qual também não demonstrou nenhuma distinção no jeito de se portar em relação a uma ou outra. Quanto a TBE, em boa parte do tempo, só utilizou seu turno para responder às perguntas que lhe eram dirigidas. Vale dizer que, muitas vezes, sua sinalização era acompanhada de sons vocais ininteligíveis.

O diálogo iniciou com o esclarecimento de algumas dúvidas em relação aos procedimentos para a conversa dirigida. Dadas as orientações para que TBE e suas irmãs conversassem um pouco entre elas, a irmã 01 questionou se o diálogo deveria ser ou não em Libras¹²⁵. A pesquisadora logo esclareceu que deveriam comunicar-se ser por gestos, como elas fazem no dia a dia, e a irmã 01 confirmou: “*como a gente fez, né?*”, aludindo ao momento em que havia listado alguns sinais.

Apesar da mistura de códigos e modalidades linguísticas, observou-se que o diálogo foi estabelecido prontamente. Mediante a fala do emissor, o receptor – TBE – posicionou-se. Ela conseguia compreender o conteúdo da mensagem, embora a transmissão ocorresse via dois canais. No entanto, para responder a uma das perguntas feita pela irmã 01 (“viemos de quê?”), houve necessidade de informações que localizem o evento ocorrido no passado, pois o contexto

¹²⁵ A dúvida é porque elas não falam em Libras. Inclusive, haviam se mudado recentemente para a sede da cidade, justamente para que TBE pudesse aprender a LS oficial.

da conversação não bastou. Por isso, TBE, primeiro, respondeu MOTO, depois, diante da censura dessa irmã, sinalizou CARRO. Ainda assim, diferente do esperado, a interlocutora de TBE, por algum motivo, deu-se por satisfeita.

A irmã 02, todavia, passa a interferir na conversa, utilizando outra estratégia, que é, a princípio, fazer TBE lembrar com quem chegou em Cruzeiro do Sul (na zona urbana, mais especificamente, já que morava no ramal dessa cidade), para depois questionar sobre o meio de transporte. É certo que, quanto mais próximas são as pessoas, menos necessidade sentem de especificar os fatos, como se, ao mínimo sinal, tudo pudesse ser compreendido. Talvez, por isso, a irmã 02 não tenha hesitado em interferir, adicionando outras informações. Nessa medida, a palavra-chave para ativar esse evento na memória de TBE foi a referência sobre “estudar (na cidade)”.

Se, por um lado, as irmãs estavam empenhadas em codificar as mensagens; por outro, TBE tentava compreender, talvez, não as mensagens, mas seu propósito, porque seguidamente a mesma questão era retomada: “tu veio de quê?”. Isso mudou a postura da informante surda, pois ela não conseguia identificar onde estava o ruído, no processo de comunicação. Ainda assim, ao final, compreendeu a situação e pôde responder o que lhe perguntaram.

No segundo momento da conversa, ao contrário do que vinha acontecendo, TBE passou a protagonizar como emissor. Ela falava mesmo quando não lhe perguntavam. De modo geral, tudo leva a crer que o assunto da conversa – o qual mudou para namoro – tenha atingido as expectativas da jovem, deixando-a mais envolvida no processo de comunicação. Desse modo, acompanhando alguns trechos da sinalização de TBE, na segunda parte da conversa, considera-se sua iniciativa para tomar o turno da fala, e postura diante de acontecimentos gerais, ocorridos fora do seio familiar.

Em alguns momentos da conversa, é perceptível como TBE se coloca diante de alguns fatos e quais são suas perspectivas em relação à vida, o que parece ter surpreendido as irmãs. Primeiro, fala de uma prima que se casou porque ficou grávida e que já estaria no segundo filho; em seguida, chama essa parente de doida e questiona, em tom de crítica, sua idade; quando a irmã 01 lhe pergunta se quer casar, responde que não é doida, pois tem apenas quinze anos. TBE também lembra das várias adolescentes que engravidam precocemente e, por fim, depois

que a irmã 02 lhe questiona outra vez sobre casamento, ela complementa sua negativa explicando que deseja “dançar, sair por aí; casar? não; engravidar? não; beber? também não”.

A conversa de TBE com as irmãs, pode-se dizer, fluiu de modo bastante natural. Elas interrompiam-se mutuamente, falando e sinalizando em simultâneo. Além disso, riram muito durante as gravações. No entanto, vez ou outra, foi possível notar alguns entraves no processo comunicativo, ou seja, durante a troca de mensagens, houve nuances de sentido que não foram bem expressas, por isso, em alguns momentos, não geraram um nível satisfatório de compreensão para TBE.

Na perspectiva do “vendo vozes e ouvindo mãos”, as mensagens foram processadas nas duas modalidades. Inclusive, vale a pena atentar para as vocalizações produzidas pela informante durante a conversação, i.e., emissão de sons vocais, ainda que sem nexos para os ouvintes.

4.1.1.1.5 Considerações sobre o processo comunicativo dos informantes surdos com seus familiares

Ao analisar os dados dos informantes surdos, considerou-se quatro situações comunicativas distintas: na primeira, a conversa não se estabelece (ESA e a mãe); na segunda, a atividade de conversação ocorre de modo fragmentado (ACN e a mãe); na terceira, ocorrem trocas comunicativas com conteúdo (JCA e o irmão); e na quarta e última situação, além de haver conversa, a informante assume o protagonismo da situação (TBE e as irmãs).

No processo comunicativo de ESA, observou-se certa resistência por parte do rapaz, o qual negou-se a estabelecer uma comunicação mais afinada com a mãe. E ela, por seu turno, recebeu insistir. A interação ocorreu, certamente, com base na percepção prática de ambos, ou seja, por meio de estímulos e respostas não verbais, posto que a própria relação deles inibiu a troca de conteúdo informacional, haja vista o tom incisivo com que o rapaz emitiu sua negativa – o único enunciado verbal.

No caso de ACN, notou-se que a mãe assumiu o papel de emissor principal, conduzindo, *a priori*, a conversa praticamente em língua oral, enquanto a garota respondia à situação

timidamente. Ao que pareceu, tratava-se de uma atividade que seguia progressivamente, visto que, no desenrolar da conversação, a mãe passou a utilizar mais signos gestuais de forma a produzir até frases. E ACN, apesar de não ter entendido bem os enunciados que recebeu visualmente, manifestou ter compreendido alguns itens soltos. Nessa perspectiva, a comunicação ocorreu de modo fragmentado e, como no caso de ESA, baseada na percepção mútua. Isso porque há dois códigos em concorrência – um gestual e outro oral –, sendo que este último foi o mais utilizado pela mãe da informante surda.

Quanto a JCA, ela e o irmão não pareceram ter problemas com o código, de sorte que, nessa troca interpessoal, predominaram os estímulos verbais. O irmão dirigiu-se a JCA por meio de sinais, utilizando os enunciados orais somente ao interpretar para a pesquisadora. Nessa medida, nota-se que processo comunicativo é fluido, apesar de ter havido ruído na comunicação. Ademais, a relação entre eles e o envolvimento na atividade demonstram como esses irmãos estão linguisticamente atrelados.

Por fim, os dados de TBE mostraram que suas irmãs, como a mãe de ACN, utilizaram tanto a linguagem oral como sinais durante a atividade de conversação. Notou-se que, apesar de TBE reconhecer bem os signos utilizados, houve ruídos na comunicação difíceis de serem transpostos. Entretanto, não se pode deixar de assinalar que, em um segundo momento, foi a informante surda quem assumiu o papel de emissor principal, durante a conversa.

À vista disso, ainda que todas as situações sejam similares – um sujeito surdo e interlocutor ouvinte se comunicando –, há que se ater ao fato de que o processo comunicativo ocorre de modo bem distinto com esse e/ou aquele indivíduo, demonstrando que variáveis como relação Surdo-parentes, proficiência do interlocutor ouvinte no tocante ao código utilizado, devem ser consideradas na análise, pois é possível que alteradas as condições, haja mudança qualitativa no processo comunicativo.

4.1.1.2 Descrição do comportamento comunicativo

4.1.1.2.1 ESA e a mãe

Conforme vimos, entre ESA e a mãe não houve diálogo, no sentido de trocas comunicativas significativas, como se pretendia. No entanto, foi possível identificar alguns enquadramentos.

Figura 18 – Enquadramentos de ESA e a mãe



Fonte: Elaborado pela autora

Primeiro, o **receio** da mãe ao dirigir-se ao filho. Segundo, a **recusa** dele a deixa **desorientada**. Mesmo assim, ela repete, timidamente, o mesmo gesto mais duas vezes, ainda que ele não esteja voltado para ela. Quando ESA se vira na sua direção, ela coça a orelha, volta o olhar para a pesquisadora, e diz: “*ele faz uma zoada bem baixinho, ele*”. O filho, como não percebe a tentativa de comunicação, volta-se novamente para a pesquisadora que lhe pergunta, por meio de gestos¹²⁶, a idade. Prontamente, no desejo de **desviar sua atenção** da mãe, ele responde. No entanto, ao tentar dizer sua idade, fica perceptível sua falta de habilidade com os números, e o processo de comunicação novamente se esvanece.

¹²⁶ Trata-se de gestos aprendidos com outros surdos que se encontram na mesma situação de ESA. Tudo indica que, embora eles não tenham contato com outros surdos, há certa similaridade no uso de alguns sinais, na região.

O que se pode extrair desse momento, é que os significados que construíram esses enquadres iniciais (receio e recusa), certamente, são anteriores à presença da pesquisadora nesse espaço. Quanto aos dois últimos (desorientação e desvio de atenção), trata-se apenas de tonalizações em cima desses esquemas primários. Por isso, lançou-se mão da entrevista feita com a mãe, a fim de extrair fatos que permitam compreender o contexto que envolveu a atividade de conversação.

Durante a entrevista, a mãe de ESA mostrou-se muito tímida demonstrando não ser, talvez, “pessoa de muita conversa”. As perguntas foram respondidas de forma muito sucinta. Durante esse primeiro contato, tentou-se reconstituir alguns fatos com base em outras histórias similares, de pessoas já entrevistadas, a fim de criar um clima amistoso e favorável, porém a mãe de ESA foi praticamente monossilábica. Quando não respondia com “foi” ou “já”, repetia parte do enunciado da pergunta na resposta, a qual, geralmente, era de confirmação.

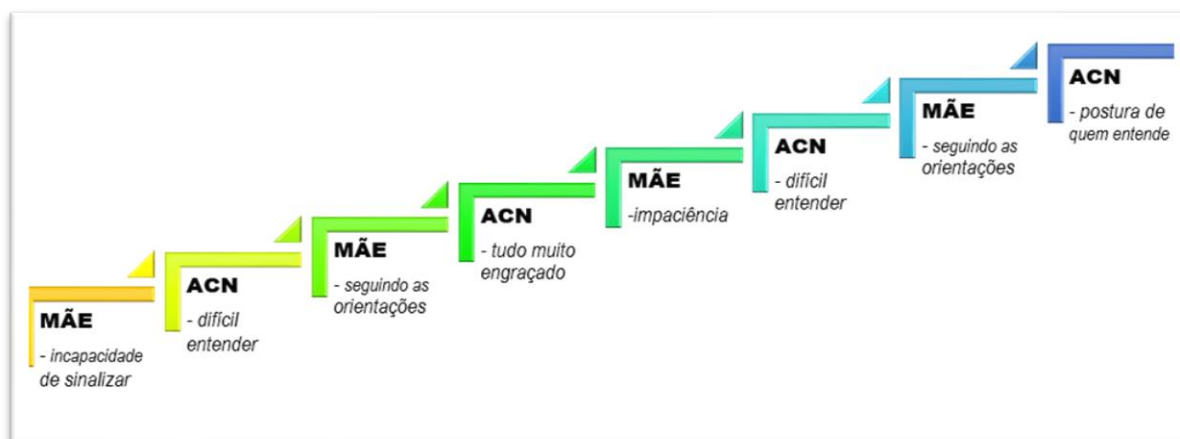
Quanto a ESA, em alguns momentos, quando se tentou estabelecer comunicação, observou-se que ele tentava falar sem movimentar as mãos, apenas vocalizando, de modo ininteligível. Por meio de um dos irmãos, ficamos sabendo que a mãe de ESA sempre tentou fazê-lo falar como os demais.

Contudo, numa segunda visita, quando o rapaz se encontrava sozinho em casa, mostrou-se muito feliz e à vontade com a presença da pesquisadora. Fez muitos gestos. De fato, era perceptível seu entusiasmo e sentimento de liberdade durante a atividade com as narrativas, momento em que ele pôde falar sobre o que via. Percebe-se, a partir daí, sua capacidade de estabelecer comunicação e mantê-la, apesar da diferença de códigos.

4.1.1.2.2 ACN e a mãe

Ao identificar os enquadres construídos (GOFFMAN, 1975), percebeu-se, com mais clareza, o nível de interação entre elas. A partir da figura 19, é possível compreender, visualizando quadro a quadro, como cada uma respondeu à situação em si.

Figura 19 – Desenvolvimento do comportamento comunicativo de ACN e a mãe¹²⁷



Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de a comunicação basear-se na percepção e não possuir os aspectos característicos de um diálogo¹²⁸, notou-se que houve interação, principalmente, acerca do grau de influência do comportamento da mãe sobre a filha e vice-versa.

No início da conversa, percebeu-se um desalinhamento na interação, quando a mãe assinala sua **incapacidade de sinalizar** (“*O que que eu digo pra fazer?*”, ou seja, “como eu sinalizo “fazer”?”). Parece que, diante da logística montada em sua casa (material para registro das atividades de eliciação), a senhora inferiu que tudo era apenas um meio de testar sua habilidade de comunicar-se com ACN. Nesta oportunidade, é preciso esclarecer que a presença da pesquisadora interferiu bastante no comportamento de ambas as interlocutoras. Quanto à mãe, por exemplo, notou-se que seu conhecimento a respeito da pesquisa e da pessoa responsável¹²⁹, ajudou a desviar sua atenção tanto da atividade como da filha, o que resultou no alinhamento de sua postura à responsável pela pesquisa, em quem é posta toda a preocupação.

Notadamente, no momento da fala supracitada, quando a mãe se dirige a ACN, não finaliza nem a pergunta, nem o gesto que iniciou (“QU-”¹³⁰). Em suma, o movimento interrogativo fica no ar; e ACN, que tem, a princípio, olhar fixo na mãe, sorrindo, olha para a

¹²⁷ No diagrama, não há todos os enquadramentos.

¹²⁸ Nesse caso, diálogo consistiria em uma conversa entre duas pessoas, que alternam suas falas mediante a situação comunicativa, a intenção dos interlocutores, dentre outros fatores.

¹²⁹ Antes da conversa dirigida, foi feita a entrevista – a professora identificou-se, dizendo onde trabalhava, relatando seu trabalho com os surdo, e expondo outras questões.

¹³⁰ Expressão interrogativa que, embora nesse contexto específico signifique “o quê?”, em outros pode representar “como?”, “quando?”, dentre outros.

pesquisadora, levanta as sobrancelhas e estica um pouco os lábios. Essa é sua resposta a uma pergunta não concluída. Isso porque, nos primeiros minutos da conversa, as mãos da mãe pareciam ir e vir mudando a localização, mas sem esboçar nenhum parâmetro específico, haja vista o gesto incompleto descrito anteriormente.

Em seguida, mesmo sem lembrar muito bem dos sinais usados no dia a dia, a mãe de ACN tenta prosseguir na comunicação, pois, para ela, nessa hora, o mais importante é cumprir a tarefa que lhe foi delegada: interagir com a filha. Tal atitude é como se fosse um modo de tonalizar o esquema anterior, isto é, **seguir as orientações** pode velar a incapacidade de sinalizar. Com efeito, apesar de estar sinalizando para filha, as respostas da mãe visam, sem dúvida, à pesquisadora.

Talvez essa senhora tenha sentido certa pressão. Neste caso, o indício seria o fato de, ao final da pergunta “*O que QU-? que tu IX_{1s} gosta FAZER de fazer? QU-?*”, ela manifestar cansaço, deixando a mão cair pesadamente no colo. Tal atitude revelou a **impaciência** com que esperava a resposta.

Tal impaciência manifestou-se primeiro com a filha e depois com a professora. A voz direcionada a ACN era contida e sussurrada, os sons bem articulados e produzidos espaçadamente, as vogais alongadas, tudo revelava tal atitude. No que tange à responsável pela pesquisa, a mãe virou-se em sua direção, de modo brusco, deixando escapar seu descontentamento, ao usar um tom um pouco áspero e inusitado: “*como é que eu digo brincar?*”. Muito provavelmente essa falta de paciência tenha se ampliado devido à atitude da filha – risos contidos e olhares direcionados à pesquisadora.

Apercebendo-se do modo como havia se expressado, a senhora mudou imediatamente seu tom de voz e, voltando ao esquema anterior (seguindo orientações), indagou como podia dizer “*brincar*”, já que “*eu não sei o gesto*”. Assim, diante dessa confissão, a pesquisadora, mais uma vez, informou que não podia ajudar, pois “*tem que fazer como a senhora faz*”.

Na oportunidade seguinte, voltando-se novamente para ACN, a mãe usou a fala como base e um gesto específico para ilustrar o que dizia. A partir daí, a senhora lembrou-se de outros gestos utilizados no cotidiano e passou a falar num tom mais baixo. ACN, no que lhe concerne, ao identificar os gestos implementados, sorriu e acenou positivamente com a cabeça. É preciso esclarecer, entretanto, que o “SIM” da garota denotou a compreensão de itens aleatórios como

BONECA, VER, DESCORTINAR, e não da sentença que havia sido proferida oralmente: “*você gosta de brincar de... BONECA brincar, né?*”¹³¹.

Todavia, ao depreender alguns dos gestos produzidos pela mãe, ACN, em suas respostas, auxiliou-a na complementação das mensagens: ao gesto DESCORTINAR (desenho), acrescentou uma apontação “IX”, a qual pode significar tanto “IR-LÁ (ver o desenho)” como “LÁ (assistio ao desenho)”. Esse momento é interessante, porque a mãe, ao **esforçar-se para sinalizar**, passa a alinhar seu comportamento comunicativo à filha, demonstrando que entendeu o significado da mensagem emitida e apresentando outro gesto, no caso, <peessoa-andando>, o que pode denotar uma especificação a mais para a mensagem que estava sendo construída.

Outro exemplo foi quando a mãe, querendo dizer que a menina gostava de brincar com duas crianças da vizinhança, indicou por meio de gestos seus tamanhos (uma menor e outra maior). ACN, então, tendo identificado os referentes do gesto, complementou a informação, indicando onde as crianças moravam. Para isso, sinalizou MORAR e apontou (IX) estabelecendo a localização. A mãe, logo em seguida, copiou o movimento, acrescentando-o a sua própria mensagem. Nesse momento, notou-se certa **sintonia** entre elas, já que ambas compartilharam da mesma frequência e se “co-rresponderam”¹³².

Tal harmonia produziu, na mãe, uma sensação **exitosa**, o que a fez manifestar uma atitude mais empoderada. Ela movimentou a cabeça, produzindo um semicírculo em forma de “U”, da direita para esquerda, direcionando-se para a pesquisadora. A princípio estava séria, depois esboçou um sorriso e piscou suavemente o olho esquerdo, indicando triunfo e entusiasmo.

O momento seguinte, em que mãe e filha estavam novamente alinhadas, por um lado, traduziu-se em **segurança**, pois a senhora trouxe à tona um enunciado com dois sinais justapostos: “CASA [SINAL-COMPRIMENTO-DE-CABELO]”¹³³; e, por outro, revelou seu **desejo de aprender**, visto ter repetido os sinais produzidos pela filha.

A pesquisadora, no decorrer da conversação, solicitou que lembrassem um acontecimento. A mãe, por sua vez, recordou o dia em que a filha havia quebrado o braço na escola. Nessa hora, seu esforço para produzir a mensagem sozinha foi perceptível. Ela não

¹³¹ Tradução: “Você gosta de brincar de boneca, né?”.

¹³² A palavra foi, intencionalmente, grafada dessa forma.

¹³³ Casa da irmã.

esperou a pesquisadora terminar de falar, chamou a atenção da filha, acionou a memória e produziu seu maior enunciado: “ESCREVER^CASA IX ESCREVER [BRAÇO-QUEBRAR]”¹³⁴. Assim, à medida que a filha validava sua produção, ela seguiu gestualizando. Apesar disso, ainda direcionou sua fala à professora. E, ao que tudo indica, o esquema primário do primeiro enquadre continuou motivando o comportamento da mãe, o que significa que o “**esforço para acertar**” foi apenas mais uma lâmina tonalizadora.

No ápice do diálogo, a mãe, ao responder à solicitação da pesquisadora perguntando à ACN sobre o ocorrido, colocou-se como quem tem certo **domínio da situação**. Nesse momento, sua estratégia foi iniciar a narrativa – “QU-? ... CORRER CORRER IX_{2s}”¹³⁵ – para que a filha, lembrando-se do evento, continuasse ao relato. Por conseguinte, ACN confirmou saber do que se trata e reportou o episódio: “TAMANHO [SINAL-CABELO^CORTE-CURT@] CORRER₊₊₊ <passar-por-alguém>”¹³⁶.

A partir daí, a mãe assumiu uma **postura independente**, esforçando-se para construir as mensagens, sozinha. Assim, mesmo sem pedir ajuda, quando a pesquisadora perguntou sobre o que queria falar, ela esforçou-se para elaborar sua frase sinalizada: “ESCREVER^CASA [SINAL-CABELO-CURTO^BARRIGA-GRANDE] [LEVANTAR-ALGUÉM]? NÃO”¹³⁷. Entretanto, apesar do esforço, este último enunciado deixou ACN confusa (ou sem entender ou sem saber como responder), visto tratar-se de pergunta com resposta anexada. Com efeito, é pertinente considerar que o relato desse evento mexeu consubstancialmente no emocional da mãe, a qual retomou repetidamente a mesma a mensagem: “*a professora levantou?* [LEVANTAR-ALGUÉM] IX_{2s} *tu ...*”¹³⁸.

Em princípio, a recordação desse incidente pareceu levá-la a querer comprovar o descaso da docente (i.e. houve **imposição do fato**), o que se evidenciou, primeiro, quando não atentou para o que a filha desejava sinalizar em dado momento (ACN tenta sinalizar, mas a mãe continua falando.); segundo, ao questionar, por meio de um apontamento bastante enfático, em direção à filha, se a professora havia ajudado a menina a levantar-se (“[LEVANTAR-

¹³⁴ “Lá na escola, escola (você) quebrou o braço”. (Tradução provável)

¹³⁵ Tradução: “Você correu, correu...”

¹³⁶ Tradução: “Cabelo-curto correu tanto que esbarrou em mim.”

¹³⁷ Na escola, a professora levantou? Não.

¹³⁸ Tradução: “A professora levantou, levantou tu, tu?”

ALGUÉM] *tu?* IX_{2s}”); terceiro, também quando atestou que a professora não ligou para o ocorrido (“*ai a... tua... tua professora* [SINAL-CABELO-CURTO^BARRIGA-GRANDE] [NÃO-LIGAR] *tô nem aí.*”); e, por fim, quando, ao final, solicitou à filha que ratificasse sua fala, o que foi feito por meio do questionamento: “NÃO?”, onde a ênfase pareceu sugerir pedido de adesão a seu ponto de vista. Esse evento resultou em certo distanciamento da situação e de seus interlocutores, pois foram as memórias que lhe orientaram a fala.

Durante o desenvolvimento do diálogo, ACN parece uma criança passiva, todavia, como se verificou, pôs-se como observadora do processo discursivo da mãe e da interação mãe-pesquisadora, pois sabe que sua interlocutora (a mãe) foi orientada a lhe dizer algo, ainda que não soubesse como começar. ACN, ao olhar para sua responsável, percebe, logo no começo da conversa (como já mencionado), que ela não conseguiu concluir a fala em nenhuma das modalidades. Diante dessa situação, pôde-se ler nas feições da garota que era **difícil entender** a conversa: “ACN que tem, inicialmente, o olhar fixo na mãe; sorrindo, olha para a pesquisadora, levanta as sobrancelhas e estira um pouco mais os lábios” (cf. Figura 20).

Figura 20 – Ilustração referente ao enquadramento “difícil de entender”



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse instante, não houve dúvidas de que a menina estivesse se comunicando com a pesquisadora. Contudo, foi a dificuldade da mãe que influenciou seu comportamento e gerou uma laminação que tonalizou o esquema primário, imprimindo-lhe um sentido de **situação engraçada**. Nesse enquadre, quando a mãe vocalizou bem espaçadamente o enunciado

“brincar”, dividindo-o silabicamente (como já mencionado), primeiro, ACN levantou os olhos em direção à pesquisadora, prendeu o lábio inferior entre os dentes (das arcadas superior e inferior), esboçando um sorriso e deixando escapar um suspiro nasalizado. Depois, voltou-se para a mãe e soltou controladamente o riso em forma de soluço (sons glotais). Os ombros balançaram um pouco. Com efeito, esse foi seu outro jeito de dizer que estava “**difícil entender**”. (cf. Figura 21)

Figura 21 – Sequência de imagens referente aos enquadramentos “difícil de entender” e “situação engraçada”.



Fonte: Elaborado pela autora

Diante da falta de clareza sobre o que estava sendo comunicado, ACN – que acompanhou a conversa entre sua mãe e a pesquisadora – olhou para esta última e balançou a cabeça negativamente, indicando a impossibilidade de apreender qualquer informação. É evidente sua **dificuldade para entender** o que estava sendo dito. Nessa medida, a tonalização (situação engraçada) não é para mascarar o que acontece, mas para confirmar, o que demonstra seu posicionamento ativo e seu desejo de alinhar-se com quem acredita ser possível estabelecer comunicação.

A partir daí, como não recebe *feedback* da pesquisadora, a menina passa a tonalizar o esquema primário – **difícil entender** – com atitude de compreensão, quer dizer, opera com laminações que evidenciam uma **postura de quem entende** o que está sendo dito, de quem acompanha o desenrolar do diálogo.

Nessa situação, em que a mãe produziu gestos descontextualizados, concomitante os enunciados orais (“*Tu gosta... de... [BONECA] brincar... IX_{2s}*”), ACN balançou a cabeça positivamente como se a estivesse compreendendo, apesar de o esquema primário continuar sendo o do primeiro enquadramento. Com efeito, a garota realinhou seu “eu” diante de algo que não mudou, pois o que se alterou foi a forma como ela própria passou a encarar a situação, o que pode ser confirmado em suas atitudes, apresentadas na seguinte sequência de imagens (Figura 22).

Figura 22 – Sequência de imagens referente enquadramento “postura de quem entende”



Fonte: Elaborado pela autora

Vale ressaltar que essa atitude de ACN – rir diante dos gestos implementados pela mãe – não é escarnecimento; ela simplesmente desejou que ratificassem suas suspeitas de que a mãe não sinaliza. A atitude da garota é, todavia, de **acolhimento e aceitação**, tanto que ela passou a validar todos os gestos da mãe, ainda que estivessem descontextualizados. Trata-se de uma laminação que tonaliza a dificuldade de compreensão, pois, como não houve um *feedback* nesse sentido, parece não ser útil evidenciar a ininteligibilidade das mensagens que lhe são transmitidas.

Apesar dessa situação, quando a mãe citou duas de suas colegas, ela complementou a mensagem emitida, indicando onde as amigas moravam. Um novo esquema começou a desenvolver-se – o de **manifestação de interesse**, que, depois foi tonalizado para denotar adesão, **participação**. Isso ocorreu quando ACN confirmou com a cabeça as informações expressas pela mãe, e quando respondeu à pergunta (em relação ao incidente na escola) de como as coisas aconteceram: “TAMANHO [SINAL-CABELO^CORTE-CURT@] CORRER+++ <passar-por-alguém>”¹³⁹.

Entretanto, no momento seguinte, a situação tornou-se novamente incompreensível, devido ao modo como a mãe emitiu sua mensagem: ela fez a pergunta e a respondeu com um enfático “NÃO?”, desejando que a filha confirmasse seu ponto de vista sobre o incidente na escola. ACN, por seu turno, ficou **confusa**, pois, diante do gesto que lhe questionou, não soube que resposta dar. Ao que tudo indica, a garota teria outra versão, pois tentou sinalizar algo, embora a mãe continuasse falando, imersa no próprio raciocínio. O tom da mãe, nesse enquadre, soou bastante incisivo, o que impediu a filha de posicionar-se, por isso ela seguiu confirmando o que foi lhe sendo dito.

Em síntese, não há dúvidas de que, desde o início, ACN tentou deixar clara sua dificuldade para entender a mãe, por isso censurou, deu um tom engraçado ao evento, enfatizou a dificuldade e, por fim, desistiu de continuar afirmando: “tá difícil entender”. Resolveu, então, agir de forma contrária. Posicionou-se como quem entendeu e chegou a validar os gestos da mãe, o que pôs ambas em sintonia e, conseqüentemente, fez com que ACN manifestasse

¹³⁹ A menina de cabelo curto correu tanto que esbarrou em mim (Tradução nossa).

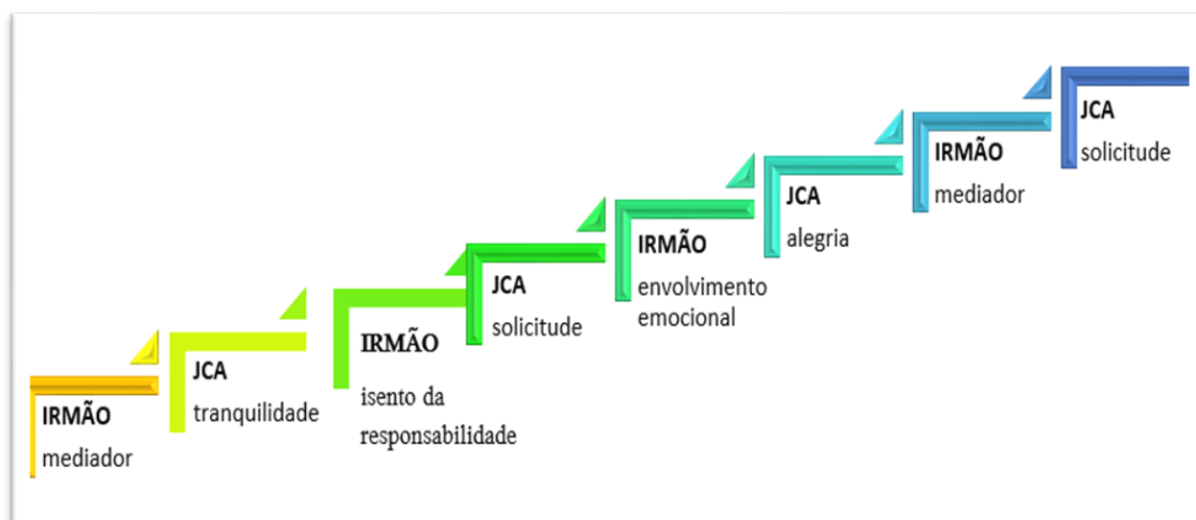
interesse em participar, de modo mais ativo, da conversa. No entanto, a dificuldade da mãe para conversar com a filha gerou novamente falta de entendimento, o que deixa a garota confusa.

Confrontando o comportamento comunicativo das duas, foi possível perceber o processo em sua totalidade. Se antes a visão que se tinha da conversa era a de um interlocutor passivo e outro ativo, agora se vê, com mais clareza, como interagem e se influenciam mutuamente.

4.1.1.2.3 JCA e o irmão

A comunicação entre JCA e seu irmão transcorreu, pois, normalmente, sem alterações muito significativas durante o processo comunicativo, o que também foi comprovado quando aplicada a Teoria dos Enquadramentos (GOFFMAN, 1974), como ilustra a Figura 23.

Figura 23 - Desenvolvimento do comportamento comunicativo de JCA e do irmão (parte do enquadres)¹⁴⁰



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse diálogo, desde o primeiro momento, foi clara a postura de **mediador** do irmão. Vale dizer que essa postura permeou, praticamente, toda a conversa. Entretanto, embora o irmão tenha compreendido bem JCA, a tradução, enquanto transposição de uma língua para outra, por

¹⁴⁰ O Diagrama é meramente ilustrativo e só contempla parte dos enquadres.

vezes, pode parecer difícil. Por isso, talvez, o jovem tenha tentado **isentar-se da responsabilidade** de entender bem tudo o que a irmã sinalizou (“porque é difícil, eu moro em Cruzeiro”). Isso ocorreu quando esta, tendo se equivocado quanto a sua própria idade, usou, como referência, a irmã que lhe sucedia na prole. Nessa hora, o irmão rapidamente compreendeu a quem e ao que, JCA se referia: “A minha irmã tem um lanche ali...”¹⁴¹. No entanto, a complexidade inerente à ideia subjacente fez o rapaz titubear, de modo que a pesquisadora se antecipou na interpretação (“Sei, a S., ela sabe...”), sugerindo que quem sabia a idade de JCA era a irmã tal. O moço, no que lhe concerne, não complementou seu pensamento, apenas seguiu a sugestão dada, dizendo: “Ela sabe direitinho”. Na verdade, ele não conseguiu articular-se, a tempo, para dizer que a informante estava calculando sua idade, com base na da irmã, um ano mais nova.¹⁴²

Em outras palavras, o irmão de JCA apenas seguiu a lógica posta, assumindo, desse modo, a postura de quem não conhecia bem os sinais, alinhando-se à fala da professora e deixando de lado, por um momento, o papel de mediador, a fim de isentar-se da responsabilidade de “acertar” na tradução – como demonstrou sua fala: “ela (a irmã S.) sabe direitinho... porque é difícil, eu moro em Cruzeiro. [...] comunico, né? a gente tenta, improvisa.”.

O enquadre seguinte revelou o momento em que a professora pediu para lembrarem um acontecimento importante. O irmão colocou-se novamente como **mediador**, falando com a pesquisadora sobre a história que iria fazer JCA rememorar. No entanto, à proporção que lembrava, envolvia-se emocionalmente: “*rapaz, eu acho que ela vai lembrar de quando meu vô vinha pra cá fazer doce de leite. Uma vez ele tava dormindo, ela queimou ele*”. Depois, dirigindo-se à irmã, traduziu: “IX_{2s} PASSADO ACONTECER AV@ MEXER-VASILHA^GRANDE IX <por-colher-na-boca> <colher-pegar-no-rostro> IX_{3s} LEMBRAR?”.

O fato de ter-se implicado emocionalmente na lembrança reportada, indica que sua atenção estava voltada para o conteúdo dito e não para a forma do dizer, i.e., ele não estava focando no código. Esse momento, no entanto, foi bastante breve, de forma que, ao mudar de tópico, ele retomou imediatamente sua postura de **mediador**, inclusive, traduzindo sempre que

¹⁴¹ Trata-se de outra irmã, a qual possui uma lanchonete na praça principal.

¹⁴² Essa questão só foi elucidada quando, na triagem, edição dos vídeos e transcrição, encontrou-se uma fala da mãe dizendo que se a irmã S. tinha 23 anos e JCA, por ser um ano mais velha, teria 24.

se perguntava sobre algum sinal, como vemos no trecho seguinte: “TAMANHO¹⁴³ – às vezes ela faz assim, tá entendendo? (...) irmão? HOMEM¹⁴⁴ ela faz assim... que é eu, R¹⁴⁵. (E dirigindo-se à irmã) IX_{2s} QUANT@S BARRIGA IX_{2s}?”. Nesse trecho, por exemplo, nota-se que, quando a pesquisadora era sua interlocutora, ele falava e fazia o sinal, porém, ao dirigir-se à irmã, apenas sinalizava, ainda que os turnos de fala não tivessem sido previamente estabelecidos e que suas interlocutoras falassem sempre que necessitassem ou quisessem.

Ao ser indagado sobre a vida escolar de JCA, o irmão **desculpou-se** por não saber das questões referentes à escola. Entretanto, contou da professora de Libras que foi lecionar no povoado. Essa era, pois, uma informação bem recente naquele momento, posto que JCA só havia participado de duas aulas, as quais aconteciam a cada quinze dias, devido à dificuldade de a professora de Libras acessar o ramal. Ainda assim, ele se desculpou, querendo deixar claro que acompanhava a vida de sua irmã: “ela... rapaz... agora... a questão do estudo dela... eu não sei como é que tá. Veio uma professora pra cuidar desse negócio aí, mas eu não sei como é que tá, não”.

Para dar continuidade à atividade, a pesquisadora, sabendo que JCA, como irmã mais velha, havia ajudado a cuidar do rapaz, solicitou que ela contasse como seu irmão era quando criança, o que tornou o momento muito significativo. Isso porque ele esperou, com certa **ansiedade**, pela resposta dela e demonstrou contentamento à medida que ela sinalizava. Ao final, ele se **emocionou**. Na verdade, permaneceu certo tempo de cabeça baixa, enquanto mexia mecanicamente em uma folha de papel que estava sobre o braço do sofá. Além disso, era perceptível uma pequena alteração na voz.

Em síntese, pode-se confirmar que o papel de mediador desempenhado pelo irmão perpassou praticamente todo o diálogo. Assim, pode-se dizer, configurou-se sua postura base, já que alinhava sempre seu comportamento às orientações da pesquisadora, apesar de estar envolvido na atividade com a irmã.

Em relação à JCA, ela mostrou-se **tranquila** diante das perguntas colocadas pelo irmão. O modo como pôs a idade nos dedos e tentou reformular a resposta, baseando-se no nascimento

¹⁴³ Gesto, também utilizado entre ouvintes, para indicar a altura de uma pessoa.

¹⁴⁴ O gesto consiste em ter o indicador em riste, mexendo para cima e para baixo.

¹⁴⁵ O irmão explica que JCA o chama “HOMEM”.

da irmã S., mostrou o quanto estava **solícita**. E, diante das lembranças que foi levada a recordar, demonstrou **alegria**, visto ter compreendido que as experiências relatadas pelo irmão, lhe são comuns – “IX_{2s} PASSADO ACONTECER AV@ MEXER-VASILHA^GRANDE IX <por-colher-na-boca> <colher-pegar-no-rosto> IX_{3s} LEMBRAR?”¹⁴⁶. Seu olhar atento, sua surpresa traduzida pelo “*ah*” e seu sorriso indicavam isso.

Novamente JCA mostrou-se **solícita**, respondendo a todos os questionamentos. Parece sentir-se à vontade, inclusive falava com prazer sobre o que lhe perguntavam. Dessa forma, é preciso ressaltar que sua sinalização, em nenhum momento, ocorreu com apenas um enunciado, pois havia sempre a pretensão de deixar as coisas claras. Quando falou dos irmãos, listou um a um: “HOMEM PRIMEIR@ IX_{2s} «o irmão» HOMEM IX_{3s} «o irmão» SEGUND@ TAMANHO-GRANDE IRMÃ@ ME@ TERCEIR@ MULHER IX_{3s} (irmã S.) QUART@ IX_{1s} QUINT@ QUAL?”¹⁴⁷.

Outro momento – enquadramento de **alegria** – em que JCA se mostrou bastante contente foi quando pôde partilhar algo que fazia parte de sua relação com o irmão. Descreveu uma lembrança de quando o irmão ainda era bebê, sendo que ao sinalizar, seu rosto se iluminou: “BEBÊ TAMANHO (vertical) IX_{3s} TAMANHO-BEBÊ (horizontal) (...) TOCAR NÃO PEGAR NÃO CORRER (...) IR-EMBORA TAMANHO CARREGAR-BEBÊ IX_{3s} «irmão»”¹⁴⁸.

Em princípio, a postura de JCA é, praticamente, de solicitude e de alegria, quando a situação tem um apelo emocional maior. Tudo isso pôde ser percebido por sua atenção, capacidade de interagir com o irmão, independência discursiva, modo de expressão por meio de sinais e assim por diante.

Há dois enquadres do irmão (o da isenção da responsabilidade e a desculpa por não estar atualizado sobre a vida escolar de JCA), que dizem respeito a posturas direcionadas mais às orientações da pesquisadora – com quem se justifica – do que à irmã. Provavelmente, o rapaz

¹⁴⁶ “Você, naquele dia, aconteceu de vovô estar mexendo a vasilha grande, ali fora, e você foi colocar a colher na boca e pegou nele, lembra?” (Tradução nossa)

¹⁴⁷ “O menino primeiro, você (fala dirigindo-se ao irmão), o menino é ele; segundo, minha irmã grande (alta); terceiro, a menina, ela lá; quarto, eu; e o quinto, qual é?” (Tradução nossa)

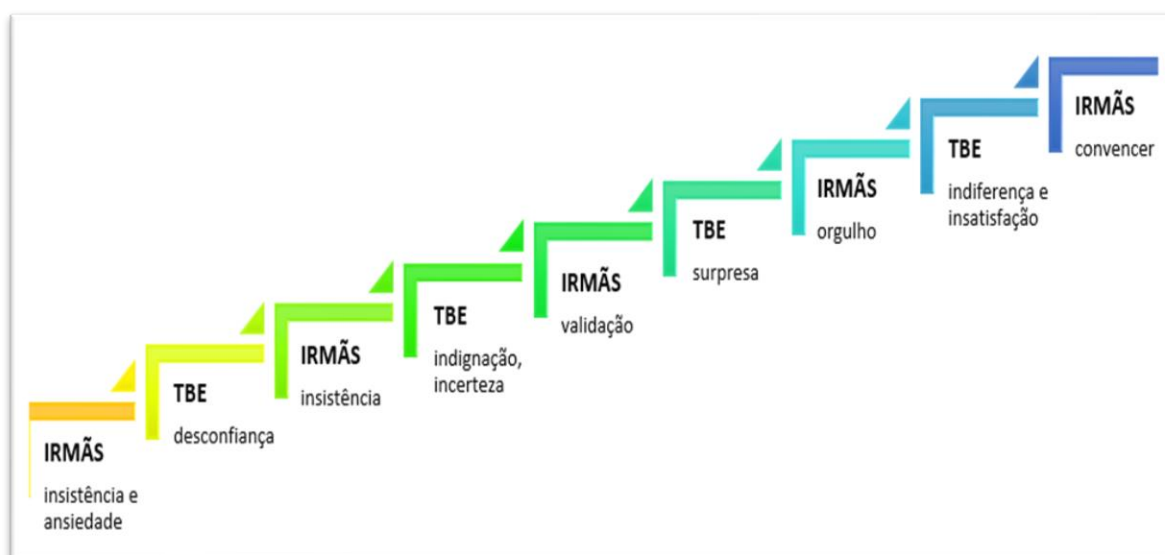
¹⁴⁸ “Ele era um bebê assim, deste tamanho. ‘toca aí não, pega aí não’, e ele saía correndo, ia embora. Era desse tamanho, Eu carregava ele.” (Tradução nossa)

acreditava não estar prestando assistência suficiente à família e, em particular, a JCA, já que morava distante da família.

4.1.1.2.4 TBE e as irmãs

Aplicada a teoria de *Frames* (GOFFMAN, 1974) na atividade comunicativa de TBE e irmãs, examinou-se como elas interagem, como se influenciam mutuamente, criando sentidos distintos para a realidade que estão vivenciando, conforme demonstra a Figura 23.

Figura 24 - Desenvolvimento do comportamento comunicativo de TBE e as irmãs



Fonte: Elaborado pela autora

O que se percebe inicialmente, antes mesmo de começarem a conversar entre si, é o orgulho que ambas as irmãs sentem em relação à TBE. Elas mostram-se satisfeitas por poderem exibir como a irmã mais nova se comunica e quais sinais utiliza. E se colocam **disponíveis para atender às solicitações** da pesquisadora. Então, logo que esta dá o comando, a irmã 01 segue traduzindo a orientação para TBE.

Elas estão tão dispostas a fazer as coisas darem certo de que acabam por exagerar na **insistência**. Falam ao mesmo tempo e se esforçam para mostrar que TBE tanto as compreende como sabe a resposta do que está sendo perguntado. Na verdade, revelam-se **ansiosas**, como

mães que desejam mostrar o quanto seus filhos são inteligentes. Tal fato revela que seu comportamento comunicativo está diretamente alinhado à pessoa responsável pela pesquisa e não à irmã. Nessa perspectiva, do querer provar algo a quem apenas assiste à situação, elas tornam-se tão obstinadas e incisivas que, em dado momento da conversa, não dão trégua à irmã: dirigem-se a ela, pressionando-a e bombardeando-a com os mesmos questionamentos (cf. Figura 25).

Figura 25 – Enquadramento: insistência para extrair resposta certa

<p>Irmã 01: MOTO?</p> <p>Irmã 02: <i>nã...</i> (produção oral ininteligível)</p> <p>Irmã 01: QU-? <i>de quê?</i></p> <p>Irmã 02: <i>calma aí, oh...</i></p> <p>TBE: CARRO (TBE demora fazendo o sinal, enquanto as irmãs continuam falando.)</p> <p>Irmã 02: IX_{2s} <i>tu...</i></p> <p>Irmã 01: <i>ah! foi de carro</i> (Fala apontando o sinal produzido por TBE.)</p> <p>Irmã 02: <i>vamos ver... IX cá VIR QU-? tu veio pra cá mais quem? (xxx)</i></p> <p>Irmã 02: IX_{2s} QU-?</p> <p>Irmã 01: <i>tu veio com quem? IX_{2s} VIR</i></p> <p>Irmã 02: IX_{2s} QU-?</p>
--

Fonte: Elan 00:00:47:291-00:00:56:921

Em princípio, elas parecem estar bastante ansiosas. Ambas tocaram quase que simultaneamente no braço de TBE chamando sua atenção. Nenhuma delas finalizou ou contextualizou a própria fala. Tudo indica que a **ansiedade** só permitiu que uma complementasse a frase da outra. E diante do desabafo de TBE, a qual produziu gestualmente um “[SEI-LÁ]”, as irmãs redobram o grau de insistência, ao ponto de repetirem, em coro: “*sabe*” (irmã 02); “*sabe, tu sabe, SABER, SABER sabe* (irmã 01)”.

Assim, depois de TBE sinalizar “CARRO” e “MOTO”, as irmãs validaram ambas as respostas, para que a mais nova se sentisse motivada, muito embora tal validação tivesse sido somente uma camada fina de tonalização, para amenizar o caráter incisivo que impuseram à conversação. Isso foi o que fez a irmã 02, quando usou enfaticamente a cabeça, em um aceno positivo, para dizer a TBE que ela havia acertado. Na verdade, ao que parece, a insistência das irmãs era apenas para fazê-la reproduzir os sinais. No entanto, a garota não encontra lógica em sinalizar novamente o que as irmãs já haviam dito.

Logo em seguida, para continuar incentivando-a, a irmã 02 lembrou que TBE já dirigia há algum tempo: “*faz tempo TEMPO tu dirige MOTO né? (...)*”. Com efeito, elas tomaram o papel de mães zelosas, deixando transparecer o **orgulho** diante das qualidades dos filhos. Nessa medida, ainda a irmã 02 completou a frase, assinalando outro êxito concernente a TBE: “(*... IX_{2s} tu jogar JOGAR-BOLA*)”.

A disposição das irmãs para seguir as orientações da pesquisadora, fazendo a mediação, também se mostrou nítida, pois traduziram o que precisava e persistiram em obter as respostas. Assim, quando a professora solicitou: “pergunte a ela: o que que ela faz o dia todo aqui?”, a irmã logo traduziu: “*VOCÊ tu IX «lá» quando vem VIR da escola CASA faz o quê? QU-? aqui IX «casa»*”.

Inclusive, quando TBE tentou resistir, elas redobram a insistência por meio de explicações e sinais mais enfáticos, a fim de convencê-la: “*minha nossa! tá certa... eh e agora tem IX_{2s} tem que falar FALAR pra ela, que ela vai escrever ESCREVER e levar IR LONGE++... OLHAR++ (xxx) IX_{2s} tu tem que dizer oh: LAVAR-ROUPA lava roupa COMER que faz comida DORMIR que dorme VARRER que varre a casa... IX_{2s} tu tem que falar pra ela IX_{3s} «prof.»*”. Como pode ser visto, a irmã 02 tanto esclareceu por que TBE devia responder as perguntas da pesquisadora como indicou o que deveria ser falado.

Vale notar que os *frames* de **insistência** e **mediação** estão sempre alternando-se. Entretanto, é necessário esclarecer que o primeiro ocorre devido a um ruído na comunicação, o que será esclarecido mais adiante, e segundo reflete as demandas da pesquisadora. Além disso, uma vez aplicada a teoria de Goffman, chamou a atenção o fato de os enquadramentos identificados delinearem uma postura maternal das irmãs em relação à TBE, seja pela insistência na busca de provar suas qualidades, diante da pesquisadora, seja pelo incentivo dado, quando as respostas são validadas. Tudo isso em meio a muita ansiedade.

Contudo, essa é uma postura saudável e normal, que apenas traduz o carinho existente entre elas. Contudo, ainda assim é necessário saber se TBE alinha sua postura à fala das irmãs ou se constrói um outro sentido, outra realidade para si.

Nessa medida, considerando a conversa na perspectiva de TBE, percebe-se o entrosamento entre ela e as irmãs, ainda que estas tenham alinhado seu comportamento, a partir de diferentes laminações, à pesquisadora. TBE, a princípio, transparece tranquilidade e

indiferença. Assim, vale lembrar que, antes de começar a conversa dirigida, a adolescente, embora estivesse partilhando do mesmo espaço, encontrava-se alheia à movimentação a sua volta. Mesmo quando a irmã 01 lhe dirigiu a palavra, perguntando se lembrava dado evento, ela respondeu, sem nenhum entusiasmo aparente, apenas balançando a cabeça positivamente. A situação mudou, entretanto, quando essa parente perguntou sobre o meio de transporte em que elas fizeram a viagem. TBE respondeu “MOTO”, a irmã 01 questionou (“MOTO?”)¹⁴⁹ e a jovem mudou a resposta para “CARRO”. A irmã 02, então, tomou a palavra, ignorando a resposta de TBE e também a confirmação da irmã 01. Nesse momento, tudo se tornou confuso, mas a jovem manteve a tranquilidade.

Apesar de aparentar calma, depois visualizar repetidas vezes a mesma pergunta (“IX_{2s} QU-?”), TBE mostrou-se **desconfiada**. Ela não compreendia por que a irmã (02), após ter confirmado sua resposta (“VIR IRM@ IX_{3s}”¹⁵⁰), continuava perguntando: “QU-?”. Em vista disso, TBE reclamou vocalizando ([ε?ε?]), pois suspeitava que algo esteja errado.

As irmãs insistiram na mesma pergunta e TBE acabou ficando **indignada**, ao ver repetirem sempre a mesma coisa. Ela chegou a dar com as mãos, expressando “não sei”. E as irmãs sinalizaram em coro: “SABER, SABER” (como já mencionado). É claro que havia algo errado, quando as irmãs apontaram para a pesquisadora (“IX_{3s}”), querendo dizer: “diga pra ela”. Talvez para TBE, a apontação nesse contexto significasse ou “ela veio de quê?” ou “você veio com ela”. Por isso, sua indignação aumentou, fazendo-a questionar em dois momentos distintos: “IX_{3s}?” (Ela «a pesquisadora»?). Por consequência, quando a irmã 01 repetiu a mesma informação (“IX_{3s}”), TBE negou veemente com o indicador: “NÃO NÃO NÃO...” e sua perna balançou demonstrando impaciência.

A situação chegou a tal ponto que TBE já não sabia o que responder. Ela pôs-se “... parada, de mão na boca, olhando as irmãs e balançando a perna impacientemente.” Assim, quando julgou conveniente, sinalizou CARRO, embora demonstrasse **incerteza**. Mais adiante, a irmã 02 confirmou sua resposta, embora tenha se atrapalhado ao produzir o sinal: “isso. VOCÊ... OLHAR+++ diz que é carro MOT (mistura o sinal de moto com carro)”. TBE

¹⁴⁹ Nesse momento, é preciso esclarecer que TBE já tinha vindo muitas vezes na sede de Cruzeiro do Sul, pelo menos, uma vez no mês para receber a pensão. Contudo, a irmã dirige-se a ela sem especificar a questão.

¹⁵⁰ Tradução: “Vim com aquela irmã”. Essa é uma terceira irmã, que, embora estivesse em casa, não participou das atividades de eliciação.

expressou grande **surpresa**, vocalizando alto e sinalizando: “[Λ? Λ? Λ? Λ?] MOTO [Λ?:]”. A irmã, entretanto, deu-se por satisfeita, pois compreendeu que TBE sabia que não havia sido de moto, mas de carro.

A certa altura, percebeu-se que TBE respondia e participava da conversa com certa **indiferença**, produzindo apenas um único sinal. Envolveu-se o suficiente para cumprir seu papel. Afinal, ela não havia descoberto o porquê de repetir sempre o que as irmãs já haviam dito. Por causa dessa situação, a diálogo esvaneceu-se – as irmãs falavam e TBE apenas confirmava: “SIM SIM SIM...”, o que traduzia sua **insatisfação**.

De fato, houve um ruído na comunicação. As perguntas formuladas pelas irmãs requeriam somente confirmação ou negação (“... *quando você vem VIR da escola CASA-ESCREVER você IX_{2s} <esfregar-com-o-pano> passa pano na casa*”), embora o intuito delas era de que TBE inserisse outras informações a respeito. Então, esta, por não compreender a lógica estabelecida, acabou por mostrar-se resistente, principalmente, em relação à pesquisadora.

Assim, sem entender por que repetir sinais já conhecidos no contexto da conversa, TBE seguiu **resistindo** e sinalizando sua insatisfação por meio de gestos como [ME-DEIXA] e [CABEÇA-DURA]. As irmãs ignoraram essa atitude e ela passou a seguir as instruções respondendo ao que lhe era solicitado. Somente quando se falou em namoro, TBE mostrou-se mais descontraída, ainda que estivesse um pouco tímida para falar sobre o assunto. Pode-se dizer que esse é o momento em que ela mais fala e o faz espontaneamente. Nesse momento, as irmãs colocam-se basicamente como interlocutoras e intérpretes.

A partir daí, TBE chama várias vezes a atenção da pesquisadora e das irmãs, a fim de contar ou acrescentar fatos que julga importantes e, ainda, expressa sua opinião sobre algumas questões, como será discutido adiante. Em nenhum momento, o comportamento da informante se conforma ao das irmãs, apesar de sua postura estar alinhada a delas.

4.1.1.2.5 Considerações sobre o comportamento comunicativo dos informantes surdos na conversação

A análise do comportamento comunicativo permitiu analisar a relação dos sujeitos surdos com os interlocutores ouvintes, possibilitou melhor compreensão de suas experiências comunicativas e análise mais apurada da visão construída acerca de cada situação.

Através dos dados de ESA, percebe-se a dificuldade da mãe para estabelecer comunicação com o filho, já que ele assume uma postura de recusa. No entanto, os fatores que contribuíram para tal são, provavelmente, anteriores à atividade proposta pela pesquisadora.

Já no caso de ACN, apesar de haver envolvimento suficiente para o desenvolvimento da conversação, pode-se dizer que a presença da pesquisadora influenciou sobremaneira na atividade, afetando o caráter interpessoal do processo. A mãe orientou seu comportamento de acordo com visão que tinha da pesquisadora, buscando, inconscientemente, apoio e compreensão. Sendo que essa também será a postura de ACN, ao evidenciar a distinção entre os códigos utilizados por ela e pela mãe, mesmo quando aceita mensagens que parecem não lhe dizer nada ou acrescentar muito.

Ambas pautam, inicialmente, a comunicação em elementos não verbais e só depois que “entram em sintonia”, conseguem alinhar suas posturas de modo recíproco e, conseqüentemente, comunicarem-se com base em elementos verbais, ainda que de forma fragmentada. Observou-se, inclusive, que os enquadramentos que traduzem “incapacidade de sinalizar” (mãe) e “dificuldade de entender” (ACN) evidenciam a visão da surdez como deficiência, visto que sublinham repetidas vezes, através de tonalizações, que há um obstáculo a superar (mãe) ou a deixar de lado (ACN).

JCA, além de demonstrar envolvimento na atividade, manifestou naturalidade em suas trocas linguísticas com o irmão. Em outras palavras, pode-se dizer que ela, durante a conversação, construiu significado conforme o conteúdo da atividade, tendo em vista considerar o irmão mediador e voltar-se somente para ele no momento de receber as orientações. Ele, no que lhe concerne, não esboçou nenhuma atitude derivada de ansiedade ou superproteção. Desse modo, como mediador, ele apenas transmitiu as orientações e aguardou as respostas, até porque,

no exame dessa atividade, não se notou grandes conflitos, i.e., ruídos na comunicação, causados pelo código ou canal.

Quanto a TBE, ainda que tenha se mostrado, a princípio, distante e indiferente no tocante ao que acontecia no seu entorno, manteve-se envolvida na conversação com suas irmãs, as quais – como a mãe de ACN – também alinharam sua postura à da pesquisadora. A jovem, ao contrário, por não encontrar lógica no comportamento delas, passou boa parte da atividade buscando compreender a situação. Assim, ao sentir a ansiedade e a pressão de suas irmãs, que insistiram em uma resposta certa e/ou na execução repetida de sinais, TBE passou a agir com desconfiança, chegando, ao final de uma das etapas da conversação, indiferente e insatisfeita.

Vale salientar que as irmãs de TBE também vêm a surdez como obstáculo que precisa ser suplantado. Daí, o fato de elas demonstrarem orgulho, validarem as respostas e insistirem para que a jovem sinalize respondendo às questões. É evidente, pois, a necessidade não apenas de mostrar, mas provar que “TBE sabe”, muito embora seja surda.

À experiência comunicativa estão subjacentes as questões ligadas ao código e ao canal, o que passa a interferir na visão que os interlocutores ouvintes têm dos seus pares surdos e, conseqüentemente, na relação entre eles. Ao que tudo indica, as dificuldades com o código/canal são percebidas como indícios de deficiência. Logo, se aparecem obstáculos durante o processo comunicativo, surgem também atitudes relacionadas: motivação, incapacidade, culpa.

4.1.2 Dados oriundos da atividade de narração de sequência de imagens

4.1.2. 1 Descrição do processo comunicativo na atividade de narração

4.1.2.1.1 ESA

Para as duas histórias, ESA olha cena por cena da sequência de imagens que lhe foi entregue, seleciona um aspecto de cada imagem e sinaliza, à medida que também vai apontando os desenhos no papel.

Quanto à descrição das cenas ou narração das histórias, que a sequência de imagens pode proporcionar, ESA optou por descrever um ato do bloco de ideias que contém cada imagem, deixando de lado parte do conteúdo. Isso demonstra que não houve uma preocupação com a narrativa, mas com os acontecimentos estanques ou meios de que se dispõe para retratar os aspectos percebidos. Interessante notar que as cenas são descritas a partir das ações. Ao que parece não há uma preocupação específica de nomear entidades (seres e objetos) em separado das ações, o que se constata, principalmente, na narrativa 01. Nessa descrição, o informante justapõe as cenas, seccionadas pela apontação, a partir das ações implementadas, como se pode verificar: “[ESPERAR] IX_{3s} IX «este» <ler-livro> IX «este» <dormir-com-livro-na-mão> IX «este» <doer-cabeça> [ESPERAR] <doer-cabeça> IX_{3s} IX «este» [CAIR] LEGAL”¹⁵¹.

Em um primeiro momento, o sujeito centra-se no fato de alguém estar lendo o livro, depois informa que, ao ler o livro, essa pessoa dormiu e finaliza como um gesto tocando a cabeça, indicando dor proveniente de alguma pancada. Por hora, ele pula uma informação relevante (CAIR), porém a retoma logo em seguida, mostrando que alguém caiu. Assim, talvez o interlocutor possa reconstruir parte da história, inferindo a sequência mais lógica.

Enquanto na narrativa 01 há apenas ações, na 02, aparece, logo no início, um elemento nominal, a fim de indicar o local onde – conforme o enunciado – o evento começa: “NINHO <colocar-

¹⁵¹ Tradução: “Espere, ele... este-aqui (ESA aponta para o papel) ... lê o livro... este-aqui... dorme com o livro na mão... este-aqui... bate a cabeça... espere... bate a cabeça ele... este-aqui... cai. Legal!

algo-no-ninho> NINHO <colocar-algo-no-ninho> ESPERAR <pássaro-lá-no-alto> <pássaro-lá-no-alto> GATO <animal-subir> <rabo-na-boca> IX <descer> <descer> IX <puxar-o-rabo> LEGAL”¹⁵². Nessa frase, é possível perceber que o informante justapôs as ações, todavia, como as Configurações de Mão, as quais deveriam aludir aos animais em questão, não são bem delineadas, as cenas ficam muito presas ao papel. *Id est*, só consegue compreender o que está sendo dito, quem tem acesso à sequência de imagens.

Contudo, pode-se dizer que, em princípio, ESA pareceu estar bem envolvido na atividade. Seguiu todas as orientações que lhe foram dadas e completou sua tarefa. Em ambas as histórias, o informante percebeu um aspecto do que ocorreu em cada imagem, prescindindo de algumas cenas e, principalmente, da relação entre elas. Dessa maneira, ao interlocutor cabia a conexão das partes e inferência quanto aos fatos.

Dito isto, foi uma pena, realmente, não ter aparecido ninguém da família para poder confrontar os dados, quanto à compreensão. No entanto, esses e outros registros serão comparados com os de outros sujeitos.

4.1.2.1.2 ACN e a mãe

Na atividade de conversação, foi difícil avaliar ACN, enquanto emissor. Contudo, na eliciação feita a partir da sequência de imagens, observou-se uma diferença consideravelmente exitosa, ao examinar sua *performance* no tocante tanto à codificação como ao nível de recepção e decodificação por parte de sua mãe.

Na narrativa 01, ACN faz um resumo objetivo da história: “IX_{3s} LER FOLHEAR-LIVRO LER DORMIR DORMIR <peessoa-cair-no-sono> <peessoa-bater-cabeça>”¹⁵³. E, a mãe apenas retoma, na fala, o final da história: “*ah! ele bateu com a cabeça e caiu da cama*”. No entanto, é preciso

¹⁵² Tradução: No ninho, (alguém) coloca algo no ninho... no ninho, (alguém) coloca algo no ninho... espere... o pássaro lá no alto... o pássaro lá no alto... o gato sobe... (o cachorro) com o rabo (do gato) na boca, lá, desce, desce, lá (o cachorro) puxa o rabo (do gato). Legal (gostei)!”

¹⁵³ Tradução: “Ele lê, folheia o livro, lê... dorme, dorme... (o homem) cai no sono... (o homem) bate a cabeça.”

atentar para esse *feedback*, produzido totalmente no trato oral, com emissão de um gesto apenas, pois essa é a confirmação de que a mãe não consegue gestualizar tudo o que compreende.

Figura 26 – Gesto produzido durante *feedback* dado à filha



Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de esse único gesto manifestar-se sem as circunstâncias que contextualizam a história contada, não se pode negar que a mensagem principal foi preservada (alguém caiu), o que, para ACN, parece ser suficiente, no momento.

Na segunda narrativa, o *feedback* também tem papel importante, já que o intercâmbio comunicativo está bem mais explícito. Primeiro, ACN narra o evento da seguinte maneira: “PÁSSARO <pássaro-voar> GATO <olhar-para-o-alto>... IX_{3s}... <olhar-para-o-alto> <animal-subir> (gato) IX «lá em cima» IX «aqui embaixo» CACHORRO IX «aquele ali-atrás» LATIR <abocanhar> <abocanhar-rabo> RABO <animal-abocanhar> (gato) <pássaro-voar> <pássaro-voltar> <animal-descer> (gato) IR-EMBORA”¹⁵⁴. A mãe, a princípio, dá apenas um retorno oral à filha (*foi?*), informando que está acompanhando a narração. Entretanto, pergunta em seguida: “*o que foi que COMER comeu QU-?*”. A partir daí, ACN percebe que ela não compreendeu bem a história. Talvez, nesse momento, a menina tenha lembrado que não mencionou nada sobre o gato estar atrás de um ovo. Por isso, decidiu narrar novamente o evento, acrescentando novos elementos: “OVO OVO¹⁵⁵ OVO OVO <pássaro-voar> (mãe dá um feedback) NÃO PÁSSARO OVO OVO IX_{3s} «aquele-lá» (indicando o cachorro) IX_{3s} «esse-aqui» (indicando o gato) GATO IX

¹⁵⁴ Tradução: “O pássaro, o pássaro voa... o gato olha para o alto... ele... olha para o alto, sobe lá em cima... aqui embaixo, o cachorro, aquele ali atrás... late... abocanha, abocanha o rabo, o rabo, o bicho abocanha (o gato pega o ovo), o pássaro voa, está voltando... o bicho desce, vai embora.

¹⁵⁵ Ao recontar a história, ACN utiliza três sinais diferentes para referir-se ao “ovo”. Essas variantes serão comentadas em outro momento.

«aquele lá-detrás» VIR OLHAR <gato-subir> ABOCANHAR IX «aqui embaixo» CACHORRO IX <morder-rabo> RABO <cachorro-morder> IX «lá» <pássaro-voar> <gato-descer> <gato-ir-embora>”. E essa versão a mãe sintetizou da seguinte maneira: “*ah! ah! o GATO gato SUBIR subiu na arvore OVO pegou o ovo da... PÁSSARO ave IR-EMBORA e a ave IR-EMBORA voou e ele... IR-PARA-BAIXO COMER foi IR-EMBORA embora*”. Assim, ao final, ACN deu-se por satisfeita.

Nesse diálogo entre a menina e a mãe, é fato que esta compreende aquela com mais facilidade e que as informações transmitidas por ACN são mais bem decodificadas, pois sua responsável consegue extrair, pelo menos, o conteúdo principal. Tudo leva a crer que o léxico gestual passivo, concernente à mãe, seja maior que o número de gestos e sinais que ela consegue implementar.

4.1.2.1.3 JCA e o irmão

Nas narrativas de JCA, notou-se que ela sentia necessidade de verificar, a todo o instante, se o irmão a estava compreendendo. Talvez porque a situação tenha exigido a introdução de novos enunciados. Por isso, produziu a mensagem sinalizando cada termo repetidamente. Apesar disso, a informante elaborou sua história focando na ideia principal: “IX REDE IX REDE DORMIR <ler-o-livro> <peessoa-pegar-no-sono> SIM, SIM, SIM LIVRO DESATAR IX IX DESATAR CAIR DESATAR CAIR <peessoa-cair> <doer-cabeça> (JCA parou para pensar) CAIR <peessoa-cair> DESATAR CAIR DORMIR IX «ali» DESATAR CAIR <doer-cabeça>”¹⁵⁶. E o irmão, sem se esforçar para deprender a mensagem, prontamente interpretou para a pesquisadora: “*a pessoa dormin... deitado na rede lendo... sei... a rede caiu... desatou... bateu a cabeça*”.

No que diz respeito à narrativa 02, JCA sentiu dificuldade para lembrar do evento, já que a sequência era maior e com mais detalhes. Também durante essa narração, novamente, ela

¹⁵⁶ Tradução nossa: “Ali a rede, ali a rede de dormir, alguém lê o livro e pega no sono, sim, sim, sim, o livro, (a rede) desata, ali, ali a rede desata e cai, desata e cai, alguém cai e bate a cabeça (JCA para pensar) cai, a pessoa cai, desata e cai, (tava) dormindo aquela ali desata, cai e bate a cabeça.”

repetiu cada sinal certificando-se de que seu interlocutor a estava compreendendo, o que certamente dificultou e influenciou sua *performance* geral.

Observou-se ainda que seu irmão teve dificuldade para compreender alguns sinais. Por exemplo, JCA produzia o sinal gato e, em seguida, sinalizava apenas as patas (do gato) executando a ação de subir na árvore. Diante dessa nova forma, o irmão não identificou a estrutura, por isso, não depreendeu a informação: “GATO <animal-subir-na-árvore>”. JCA, por seu turno, repetiu mais uma vez o enunciado. Muito provavelmente, por isso, ela não tenha conseguido concluir, devidamente, a narração.

Como se trata de uma história mais longa que a primeira, e mais complexa, nota-se que algumas construções, em nível fonético-fonológico e sintático não foram bem especificadas, o que também contribuiu na produção de ruídos nesse processo de comunicação.¹⁵⁷

4.1.2.1.4 TBE e as irmãs

No início da narrativa, TBE conta a história, resumindo-a: “IX <alguém-dormir> <vir-sorrteir@> <arrancar> <cair-pesadamente>”¹⁵⁸. Contudo, ao perceber que a irmã 01 não havia compreendido seus sinais¹⁵⁹, retomou sua fala: “EI! (dirigindo-se à irmã) IX «rede» (ela aponta para a rede onde a irmã está sentada) IX_{3s} IX «rede» DORMIR <pássaro-voar> <puxar-a-rede> <cair-de-vez> (pausa) <alguém-ler> <cair-no-sono> TERMINAR”. Depois desses sinais, a irmã 01 compreende que alguém dormia na rede e caiu, embora, para ela, a causa da queda tenha sido uma cobra, por causa do sinal <vir-sorrteir@>, empregado anteriormente.

Já na segunda história, TBE inicia a narração – “NINHO PÁSSARO <ovo-no-ninho>”. Porém, para um pouco e, depois, continua: “IX (papel que está na mão da pesquisadora) <animal-atacar> <animal-morder-rabo-comprido>”. Durante a narração, as irmãs não

¹⁵⁷ Tais questões serão retomadas mais adiante.

¹⁵⁸ Tradução: Na rede, alguém dormia (quando) algo apareceu sorrteiramente, arrancou (a rede) e pessoa caiu de vez no chão”.

¹⁵⁹ Síntese da irmã 01 para a pesquisadora: “*uma rede, (alguém) dormindo... aí uma cobra veio e tum... e ele morreu*”.

conseguem identificar qual foi o animal que atacou o ninho; a pesquisadora, então, orienta que sejam feitas perguntas, de modo a tornar a sinalização mais específica.

Nessa medida, o que se nota nas duas narrativas é que as informações são passadas por TBE e decodificadas pelas irmãs em um plano geral. Apenas quando sentem necessidade, acrescentam novas informações. Diante dessa situação, ainda sobre a narrativa 02, as irmãs emendam, dizendo que “é um bicho” e a pesquisadora provoca: “Não dá pra saber qual é, não?”. Nesse momento, a irmã 02 pergunta o que TBE havia visto e ela responde: “GATO”. A história continua sendo contada com a mediação da pesquisadora que segue pedindo que sejam feitas perguntas, porém, mesmo assim, a narração não atinge um nível de profundidade necessário à compreensão total. Ao que tudo indica, não há uma preocupação em obter mensagens mais concretas e específicas, a não ser que a situação lhes imponha isso.

4.1.2.1.5 Considerações sobre o comportamento comunicativo dos informantes surdos na atividade de narração

Todos os sujeitos deixaram-se envolver bastante pela atividade. Foi um momento em que eles protagonizaram mostrando do que eram capazes. Tiveram a oportunidade de sair da caixinha e aventurar-se no mundo da linguagem. Destarte, a atividade apontou que eles sabem ou conseguem construir mais do que o dia a dia com os familiares lhes exige. O cuidado com a compreensão do interlocutor lhes fez mudar de estratégia algumas vezes, adaptando o enunciado às condições do receptor, embora o êxito no processo comunicativo não tenha sido total. Tudo indica que seus interlocutores não conseguem compreender estruturas mais complexas, de modo que a linearidade sintática é mais aceita que a simultaneidade.

Do ponto de vista do ouvinte, retomando a atividade da conversa dirigida, parece que a dificuldade é dos interlocutores surdos. Nos diálogos de ACN com a mãe e de TBE com as irmãs, a comunicação, em alguns momentos, torna-se realmente difícil e, por vezes, sem fruto. No entanto, apesar de as atividades serem distintas, verifica-se que o processo de comunicação fluiu melhor durante as narrativas dos Surdos, e que, em certa medida, houve melhor compreensão dos fatos relatados por parte dos ouvintes.

Foi possível perceber, ainda, que pode haver uma diferença entre produção e recepção, no que diz respeito ao vocabulário. Como percebemos, nos registros da mãe de ACN, ela sentiu menos dificuldade para compreender a sinalização da filha do que para produzir. Isso considerando que os sujeitos surdos logo que detectam algum ruído na comunicação, rapidamente reformulam as mensagens. Checam, constantemente, o canal a fim de avaliar o alcance de sua mensagem e dar *feedback* aos seus interlocutores sempre que necessário, o que não ocorreu com a maioria dos ouvintes.

Observou-se, de modo geral, que todos contaram resumidamente a história, sempre enfocando as cenas principais e detalhando-as consoante a necessidade, i.e., com o que era pedido.

4.1.3 O potencial comunicativo dos Surdos

Considerando os dois códigos e dois canais em concorrência (um gestovisual e outro oral-auditivo), observa-se a emergência de um processo comunicativo caracterizado de “vendo vozes e ouvindo mãos”. É quando um indivíduo ouvinte fala e o Surdo olha buscando, na face de seu interlocutor e no contexto, imagens que possam, de alguma forma, traduzir a mensagem emitida; ou, o inverso: quando o sujeito surdo sinaliza e o ouvinte – vendo mãos se movimentarem a sua frente – percebe gestos como sons, pois busca ouvir o conteúdo que lhe é dirigido.

Nessa dimensão, delinea-se o perfil de uma pessoa ouvinte e falante, habituada a um código que lhe estimula a audição e o aparelho vocal. Diferente da pessoa que é Surda e sinalizante, acostumada a “ver” tudo, durante todo o tempo. No entanto, apesar das diferenças, há o desejo e a necessidade de tornar comuns suas experiências.

Durante este trabalho, observou-se que os sujeitos têm, cada um, sistema e modo de se comunicarem diferentes, apesar dos aspectos comuns, o que, segundo Pereira (1989), corresponde à representação da mãe – e/ou familiares –, quanto ao déficit de surdez do indivíduo. Sem dúvida, do mesmo modo que a realidade mentalmente criada (representação)

influencia no comportamento comunicativo de mãe e parentes, esta postura também se reflete no modo de interagir dos Surdos.

Entretanto, o reflexo de uma postura sobre outra é comum em qualquer evento comunicativo e ocorre com quaisquer pessoas, pois resulta do modo como cada indivíduo decifra e compreende subjetivamente os significados, posto que constrói o real com o qual está ou estará operando (GOFFMAN, 1974).

No caso dos Surdos desta pesquisa, como a análise de *frames* nos dá uma perspectiva do indivíduo, tais conclusões corroboram que a comunicação desses sujeitos, como dito antes, é um processo, i.e., trata-se de um fenômeno que apresenta sucessivas mudanças na linha espaço-temporal, já que o receptor percebe a mensagem, de modo a interpretá-la e a extrair-lhe o significado. Todavia, não se pode esquecer que a percepção está sujeita tanto à expectativa e ao envolvimento do sujeito no evento, como a experiências anteriores, o que dá todo um dinamismo à comunicação enquanto processo. (SOUSA, 2006)

Em vista disso, retomamos Oliver Sacks (1995), quando afirma que “o termo ‘surdo’ é vago” (p.17), frisando que tal fato tem importância “existencial”. E é verdade, porque, quando numa instituição escolar encontramos os “Josephs” (*vide op. cit.*, p. 50), esses considerados “sem-língua” são separados, inconsciente e imediatamente, dos falantes das línguas de sinais oficiais. Interessante notar que “não ter uma língua” é não se expressar na língua da comunidade majoritária (SINGLETON; NEWPORT, 2004; SILVA; SOUZA, 2017).

Assim, muitos seguem dizendo que a comunicação dos “Josephs” é apenas uma atividade social, em que eles, imersos no seio (cultura) familiar, apenas implementam regras interacionais, criando e trocando mensagens assimiladas esquematicamente por meio do *habitus* (COUTO, 2018; SOUSA, 2006). É como se eles mapeassem pessoas, ambientes e eventos, a fim de poder compreender comandos como: “Acorde!”, “Faça isso ou aquilo.”, “Saia da aqui!”. Em outras palavras, esses Surdos seriam apenas receptores que tentam responder, no dia a dia, através da leitura de esquemas, à realidade que experimentam.

Joseph é a tradução de todos os Surdos que silencia, imóvel, alheio às indagações do mundo externo e interage por meio de olhares, vocalizações ininteligíveis e apontamentos. No entanto, não se pode, a partir daí, concluir:

... (Joseph) não tinha quase noção alguma da comunicação simbólica, do que era ter um meio de troca simbólico, permutar pensamentos. [...] Lembrava-me um pouco um animal não verbal, mas nenhum animal jamais transmitiu o sentimento de anseio pela língua como fazia Joseph. [...] Joseph era incapaz, por exemplo, de contar como passara o fim de semana – de fato, não era possível perguntar a ele, **mesmo na língua de sinais** (grifo nosso): ele não era capaz nem ao menos de entender a ideia de uma pergunta, muito menos de formular uma resposta. Não era apenas a língua que estava faltando: inexistia, estava patente, um claro senso de passado, de “um dia atrás” como algo distinto de “um ano atrás”. Havia uma estranha ausência de um senso histórico, a sensação de uma vida que não possuía dimensão autobiográfica e histórica, a sensação de uma vida que só existia naquele momento, no presente. (SACKS, 1995, p. 50-51)

A perspectiva de Oliver Sacks, apesar de passadas mais de duas décadas, é, até hoje, a de muitos pesquisadores e professores. No entanto, Couto (2018) talvez tenha razão quando afirma que “a comunicação **entre surdos e membros ouvintes de suas famílias** (grifo nosso), por seu turno, não chega a constituir uma língua propriamente dita (...)”¹⁶⁰. Isso porque a mescla de códigos presente no repertório comunicativo, principalmente dos ouvintes, tende a causar muito ruído na comunicação e produzir um resultado, *a priori*, enviesado.

Em situações assim, percebe-se que dados, como os colhidos a partir da conversa dirigida, podem ratificar falas como essa, pelo menos no que tange aos sujeitos, ESA e ACN. Contudo, o que revelou o protagonismo comunicativo dos sujeitos foi a atividade de narração. Por meio dessa tarefa, puderam mostrar que a comunicação não é uma atividade baseada no *habitus*, em que se utiliza apenas regras interacionais. Trata-se de um processo comunicativo em que há intenção subjacente à mensagem que codificam e que, propositadamente, transmitem a seus interlocutores. Ou seja, a dinâmica impressa nessa atividade comunicativa nos permite considerá-la processo social, no sentido de que o intercâmbio de ideias cria significados que precisam ser, cognitivamente, des_ e/ou codificados a partir da cultura, do contexto em geral e do sistema utilizado, como acontece, inclusive na conversação entre ouvintes, como assinala Everett (2019) quando trata da matéria escura que permeia os diálogos, de modo geral.

¹⁶⁰ Gostaria de chamar a atenção com relação a afirmações como essas, pois muitas vezes o sujeito, na tentativa de se fazer compreender, na presença de novos interlocutores, implementam gestos/sinais distintos daqueles utilizados no dia a dia. Como se reconhecem diferentes, têm noção da dificuldade dos ouvintes na decodificação de seu código, por isso, adaptam sua sinalização/gestualização ao interlocutor ouvinte, modo que a sinalização, em dado momento, pode não ser seu sistema linguístico, mas uma adaptação deste.

Na atividade de narração, porém, notou-se que a preocupação dos sinalizantes com o interlocutor foi maior que a dos ouvintes com relação a eles. Algumas mensagens, a partir do *feedback* dado, foram reformuladas para que os parentes conseguissem acessar seu conteúdo. Com espanto e a admiração, os parentes ouvintes assistiram à desenvoltura discursiva dos seus Surdos. A mãe de ACN olhou admirada para a filha contando as histórias solicitadas sem titubear. Quando TBE começou a falar sobre gravidez e o que ela queria para sua vida, as irmãs pareciam vê-la falar de si pela primeira vez. Olharam-na com deferência. E o irmão de JCA ficou emocionado, no momento em que viu, expresso por sinais, o carinho de sua irmã ao recordar cenas em que cuidava dele ainda criança.

É claro que, em nenhum dos casos, o processo de comunicação é totalmente simétrico. O código impõe certa dificuldade, a qual seria alguns parentes oralizarem durante a comunicação e colocarem, inconscientemente, o sistema gestual em segundo plano. Dessa forma, ao que tudo indica, embora a família gere, num primeiro momento, uma realidade linguística para os Surdos – inclusive restringindo os diálogos familiares a questões práticas da vida cotidiana –, estes tendem a se desenvolver além do esperado pelos parentes e aquém do que o seu potencial linguístico-comunicativo lhe favorece, haja vista a ausência de desafios na área linguística.

De qualquer sorte, a análise da estrutura desses sistemas, considerando separadamente os dados dos parentes ouvintes e os dos Surdos, permitirá verificar se as regras existentes são apenas interacionais e os gestos aleatórios ou se existe algum grau de organicidade dos enunciados, no tocante a sua composição.

4.2 A ESTRUTURA DOS SISTEMAS

O objetivo desta seção é descrever o sistema, de modo a verificar se os enunciados produzidos têm uma estrutura que pode ser considerada compreensível. O exame em separado dos sistemas apresentados pelos ouvintes (4.2.1) e daqueles manifestados pelos Surdos (4.2.2) permite também averiguar similaridade e distinção na forma de comunicar dos informantes.

Inicialmente, são analisadas as produções dos ouvintes e, em momento posterior, os dados dos interlocutores Surdos. Neste último caso, a descrição é mais detalhada, pois encerra a

percepção que se pretende do funcionamento das estruturas inerentes aos sistemas de cada sujeito. Neste estudo, optou-se por tratar os níveis linguísticos identificados a partir de interfaces. Isso porque, além de trabalhar diretamente a produção dos informantes, consideraram-se aspectos inerentes ao sistema, e o entrelaçamento das unidades em relação aos níveis.

4.2.1 Interlocutores ouvintes

Com exceção do primeiro caso (ESA e sua mãe), todos os outros, aqui mencionados, desempenharam sua função comunicativa, ainda que em níveis diferentes. De ACN, passando por TBE e chegando a JCA, identificam-se, em seus parentes, graus distintos de conhecimento do sistema de comunicação utilizado. No entanto, há algumas características comuns a esses interlocutores ouvintes, o que certamente poderá elucidar questões acerca da proficiência ou não proficiência dos parentes, no que tange aos códigos utilizados.

Nos enunciados produzidos pelos parentes de ACN, TBE e JCA, verificaram-se aspectos que precisam ser considerados, a saber:

A) Enunciados orais com função fática

O interlocutor ouvinte oraliza sem produzir nenhum sinal ou gesto que esclareça a mensagem. A fala vocalizada tem uma função fática, a fim de manter aberto o canal de comunicação com o interlocutor Surdo. Essas produções orais aparecem, de modo geral, em vários e diversos momentos nos registros da conversa. Nesse aspecto, a mãe de ACN utilizou muitas expressões do tipo: “Como foi?”, “E aí?”. As irmãs de TBE fizeram o mesmo, ainda que com menor frequência – “aqui oh!”, “minha nossa!”, “tá certa...”.

B) Enunciados híbridos

Fazendo uso, simultâneo, de duas modalidades diferentes, o interlocutor ouvinte produz enunciados compostos por signos audiovocais e gestovisuais, entre os quais é possível identificar:

- i) **Sequência híbrida, mas incongruente em uma das modalidades** – ocorre quando uma sequência significativa é construída, utilizando signos vocais e gestuais. No entanto, uma vez retirados os elementos orais, os sinais não passam de mera gesticulação, ou seja, considerando o enunciado, apenas a partir de sua contraparte gestual, não é possível extrair dele qualquer significado. Isso acontece porque o falante-ouvinte está mais focado – ao que tudo indica – na sua língua do que nos movimentos manuais que está implementando. Dessa forma, os sinais mais importantes, aqueles que contém informações biossociais (referentes ao meio e ao indivíduo), não são traduzidos, embora fiquem subtendidos na mente de quem os produz, a saber:
- a. **Produções Aleatórias (PA)** – trata-se de sinais que se assemelham aos gestos coverbais, principalmente quando utilizadas apontações. Exemplos: “*o que... QU-? que tu... IX_{1s}¹⁶¹ gosta... de... fa-zer?... [beats¹⁶²] QU-? brincarr... QU-? ...né? QU-?*” (mãe de ACN); “*tu veio de quê? QU-? fala pra ela IX_{3s} «prof.» ela quer saber mais quem tu veio VIR lá IX*” (irmã 01 de TBE)
 - b. **Complemento de Posições Argumentais (CPA)** – signos gestuais utilizados como complementos de enunciados orais. Exemplos: “*Tu gosta... de... BONECA brincar... IX_{2s}*” (mãe de ACN); “*ela quer IX_{2s} ver oh VER IX_{2s} tu fazendo CARRO ou... MOTO ou QU-? QU-?* (Irmã 01 de TBE)
 - c. **Gesto Expletivo Eco (GEE)** – consiste na repetição gestual de um enunciado que foi produzido oralmente e se encontra no final da proposição. De modo geral, não parece ter uma função específica, a não ser a de enfatizar a última palavra proferida. Exemplos: “*gosta de andar? [PESSOA-ANDANDO]*” (Mãe de ACN); “*IX_{2s} tu tem que falar pra ela IX_{3s} «prof.»*” (Irmãs 02 de TBE)
- ii) **Sequência híbrida e congruente em ambas as modalidades** – nesse caso, quando separados signos vocais de gestuais, as sequências têm o seu nexos preservado, o que revela uma preocupação maior com a mensagem gestual. A estratégia utilizada é a tradução palavra por palavra. Exemplos: “*como foi? O-QU? CORRER tu ia correndo CORRER IX_{2s} IX «lá»*” (Mãe de ACN); “*Lembra LEMBRAR quando a gente VIR*

¹⁶¹ Parece que a mãe se atrapalha e ao invés de apontar para filha, aponta para si.

¹⁶² Gesto do tipo *beats* caracterizam-se por movimentos manuais guiados pelo ritmo da fala.

veio de noite NOITE QU-?” (Irmã 01 de TBE); “lembrar LEMBRAR IX_{1s} tu vai falar... FALAR que veio... VIR de carro... CARRO ou de moto OU MOTO” (Irmã 02 de TBE); [IX_{2s}], IX_{2s} não, tu IDADE QUANT@ quantos anos?¹⁶³

As características seguintes só foram encontradas no repertório da mãe de ACN.

C) Sinais copiados do interlocutor Surdo no momento da conversação.

Depois que ACN complementa a fala da mãe, indicando o lugar (CASA), a mãe repete a sinalização da filha e, mais adiante, a utiliza em outras situações.

D) Uso de Mímica:

A mãe de ACN faz uso de um conjunto extenso de gestos para narrar o que aconteceu quando a garota quebrou o braço.

Figura 27 – Mãe de ACN produzindo mímica



Fonte: Elaborado pela autora

¹⁶³ É preciso esclarecer que essa é a única mensagem híbrida direcionada à JCA; outras foram produzidas com o objetivo de explicar os significados dos sinais, quando a professora perguntava. Isso não quer dizer que ele não utilize essas formas híbridas, em outras situações.

E) Emissão de gestos coverbais do tipo *beats*.

Nesse caso, durante a fala, a mão movimenta-se de modo rítmico, mas sem agregar nenhum significado ao enunciado oral. Também apenas a mãe de ACN recorreu a *beats*.

F) Uso de gestos convencionais/independentes (emblemas)

A maioria deles é produzida na comunidade ouvinte brasileira e fora dela.

Figura 28 – Gestos independentes (conversacionais)

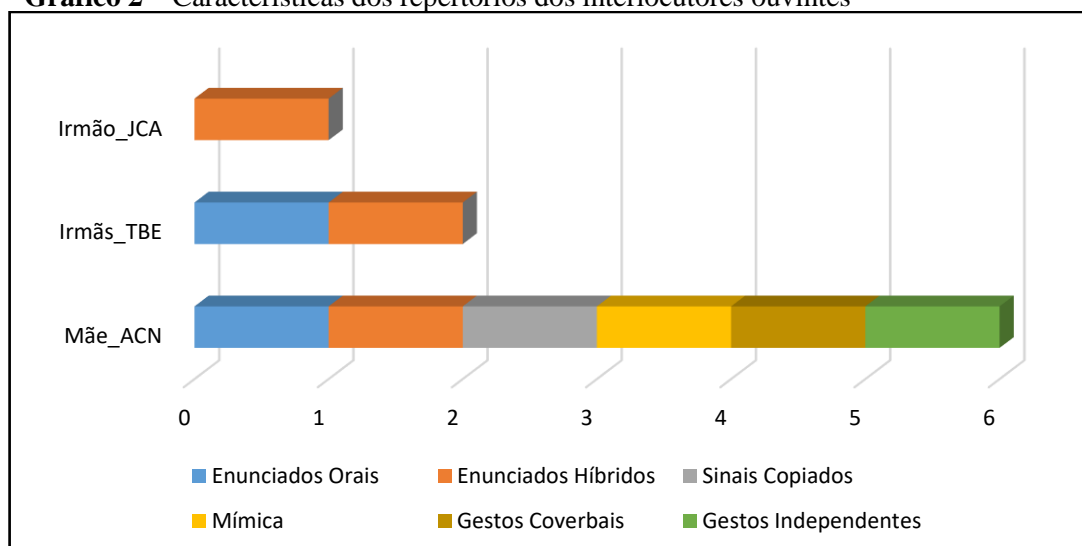


Fonte: Elaborado pela autora

Identificadas essas características, tornou-se possível verificar que as diferenças apresentadas, durante a conversa dirigida, estão relacionadas ao uso do código, ou melhor, dos

códigos. Nessa atividade comunicativa, alguns interlocutores ouvintes parecem oscilar no uso de sistemas gestual e oral, o que, sem dúvidas, interfere na qualidade da comunicação.

Gráfico 2 – Características dos repertórios dos interlocutores ouvintes

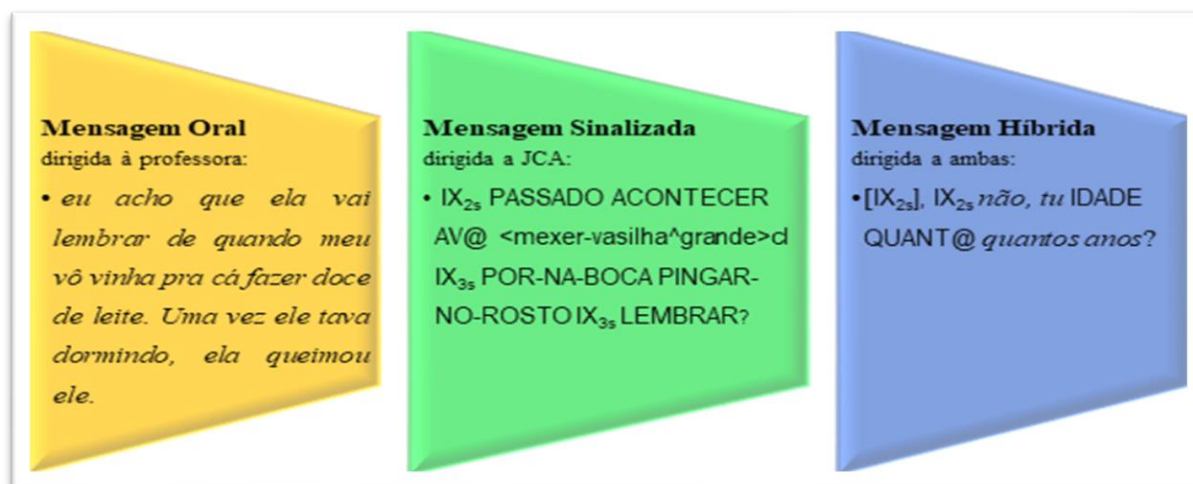


Fonte: Elaborado pela autora

Como revela o gráfico acima, o repertório da mãe de ACN contém todas as seis características listadas, enquanto, no das irmãs de TBE, aparecem duas, e apenas uma sequência híbrida congruente, no repertório do irmão de JCA. À vista disso, todos esses aspectos mencionados estão, direta ou indiretamente, ligados ao uso da língua oral. Daí, certamente, decorre o nível alinhamento entre os interlocutores, o grau de envolvimento na atividade comunicativa e os ruídos que surgiram durante o processo.

Da conversa de ACN com a mãe, *v. g.*, observou-se que, inicialmente, esta oralizava o tempo todo. Entretanto, à medida que começou a centrar-se na sinalização, a necessidade de uso da voz tornou-se escassa e os enunciados mais organizados. Essa relação entre silêncio vocal e enunciados estruturalmente mais consistentes pode ser vista nas produções do irmão de JCA.

Figura 29 – Diferentes tipos de codificação de mensagens produzidos pelo irmão de JCA



Fonte: Elaborado pela autora

Observemos, no diagrama, que a mensagem dirigida à pesquisadora é veiculada, na íntegra, pelo canal oral-auditivo; a destinada à irmã, segue em sinais, em meio a silêncio vocal. Entretanto, quando foi necessária a tradução, ele emitiu uma mensagem híbrida, como já mencionado. Outro ponto a se considerar é a extensão dos enunciados sinalizados bem como sua estrutura, como veremos mais adiante.

Em vista de tudo isso, chega-se à conclusão de que onde há mais vocalização, há também mais ruído e, conseqüentemente, pouco envolvimento do sujeito surdo. Assim, pode-se dizer que a mistura de códigos e canais, não só ocasiona ruído na comunicação como mina a oportunidade de o indivíduo envolver-se e interagir durante o processo.

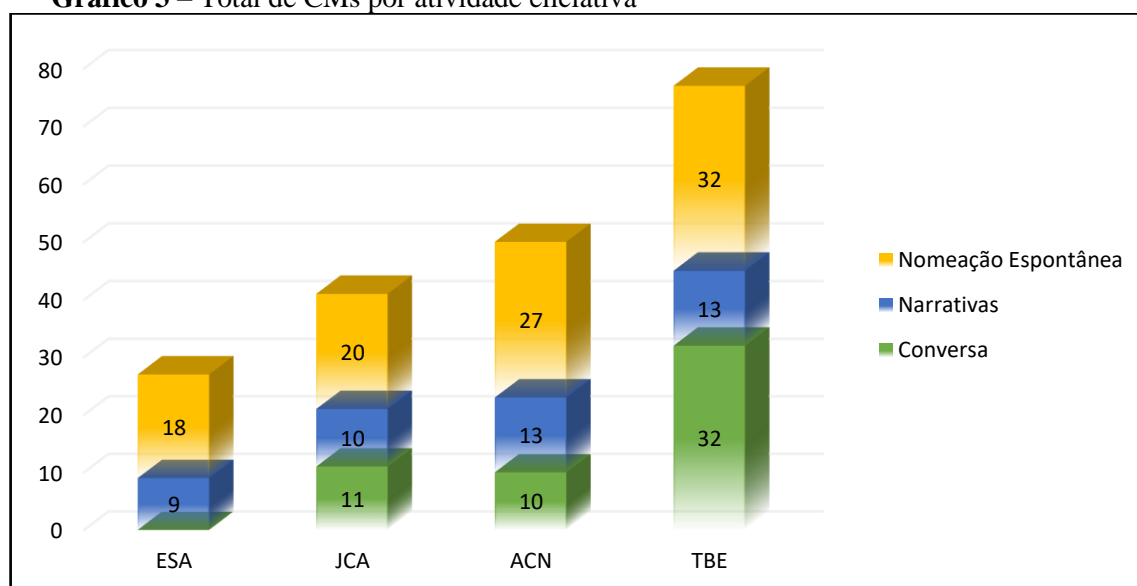
4.2.2 Interlocutores surdos

4.2.2.1 Nível fonético-fonológico

Para conhecer um pouco do sistema gestual desses sujeitos considerados “sem língua”, primeiro, identificamos os signos realizados, no momento da transcrição, a fim de, em seguida, analisar seu caráter semiótico (MCNEIL, 2000), ou seja, verificar se o significado é construído holisticamente ou por partes.

Com esse propósito, buscamos identificar, nos sinais, a Configuração de Mão (CMs), parâmetro que, em certa medida, traduz iconicamente a estrutura e/ou o contorno do objeto representado. A partir daí, todas as CMs foram inventariadas em sua totalidade, mediante os dados produzidos, por cada sujeito, nas atividades eliciativas. No gráfico abaixo, é possível conferir a quantidade de configurações utilizadas durante as atividades de conversa, as narrativas e os testes de Nomeação Espontânea (NE). Entretanto, não se trata do total de CMs produzidas durante as etapas de eliciação, mas da variedade que cada sujeito pôde acessar durante sua *performance* comunicativa em dada atividade.

Gráfico 3 – Total de CMs por atividade eliciativa



Fonte: Elaborado pela autora






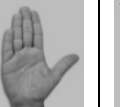








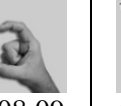


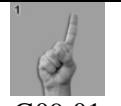




No projeto de Identificação de Sinais (QUADROS; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014), estão listadas 132 CM¹⁶⁴s, com já mencionado. Destas, cada sujeito utilizou uma quantidade que pode ou não se repetir a cada atividade de eliciação. O objetivo desse gráfico é mostrar qual inventário de CMs é mais ou menos diversificado, considerando que cada CM corresponde a um sinal ou parte deste, morfologicamente falando.

4.2.2.1.1 Os inventários de CMs

ESA



Para os 86 enunciados produzidos por ESA – na Nomeação Espontânea (n=73)¹⁶⁵ e na atividade das Narrativas (n=13) – foram utilizadas 22 CMs diferentes. Dessas, exatos 50% (n=11) correspondem ao G01 e em torno de 18% (n=4) e 14% (n=3), ao G08 e G10, respectivamente. Em outras palavras, constatou-se que uma única CM pode ser parâmetro constituinte de cerca de 7 mais ou mais sinais, principalmente àquelas pertencentes a um mesmo campo semântico.

Figura 30 – Inventário de CMs utilizadas por ESA na constituição dos sinais

 1 G01:01	 2 G01:02	 5 G01:05	 6 G01:06	 7 G01:07	 8 G01:08	 16 G01:16	 19 G01:19
 20 G01:20	 24 G01:24	 25 G01:25	 1 G06:01	 5 G06:05	 5 G08:05	 9 G08:09	 11 G08:11
 14 G08:14	 1 G09:01	 1 G10:01	 3 G10:03	 4 G10:04	 4 G12:04		

Fonte: Elaborado pela autora

¹⁶⁴ Para efeito de leitura, as CM serão especificadas da seguinte forma: G00:00, onde G, significa grupo e os números separados por dois pontos (:) indicam grupo (G01, G02, G03) e a posição da CM no grupo. Portanto,

G08:11 e G10:04 referem-se às CMs  e , respectivamente.















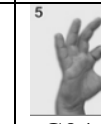







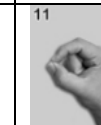
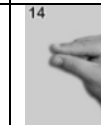






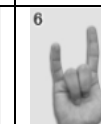
¹⁶⁵ Onde há, “n=” deve-se ler “número de ocorrências igual a...”.

Quanto aos outros grupos – G06, G09 e G12 –, cada CM foi utilizada na produção de apenas um sinal. Com isso, infere-se que o G01 é a base do repertório fonético-fonológico desse informante, no que tange ao parâmetro em questão.

ACN

Os sinais produzidos por ACN somaram 103, sendo 12 referentes à conversação; 24 concernentes às narrativas e 67 da Nomeação Espontânea. Para a composição dos sinais foram utilizadas 31 CMs distintas, sendo 25% (n=14) correspondente ao G01; 15% (n=6), ao G08 e 7% (n=3), ao G10. Houve ocorrência também dos grupos 04, 06, 07, 09, 12 e 13, o que revela um repertório, até certo ponto, variado (cf. Figura 31)

Figura 31 – Inventário de CMs utilizados por ACN

 G01:01	 G01:04	 G01:05	 G01:06	 G01:07	 G01:08	 G01:10	 G01:17
 G01:18	 G01:19	 G01:20	 G01:21	 G01:22	 G01:24	 G04:05	 G06:01
 G06:03	 G07:01	 G08:01	 G08:02	 G08:05	 G08:09	 G08:11	 G08:14
 G09:01	 G09:02	 G10:01	 G10:03	 G10:04	 G12:04	 G12:06	










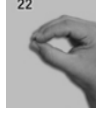

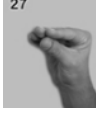













Fonte: Elaborado pela autora

No que tange aos grupos 01, 08 e 10, a quantidade de CMs utilizadas nos sinais é, em certa medida, balanceada, i.e., nenhuma configuração foi exaustivamente utilizada na formação dos sinais. Sendo que as CMs dos outros grupos estão presentes apenas em um ou dois sinais.

JCA

Dos 130 sinais identificados no repertório de JCA, 29 foram referentes à conversa com o irmão; 28, às narrativas; e 73, ao teste de Nomeação Espontânea. Para a composição desses sinais foram utilizadas 25 diferentes CMs, 44% (n=12) são referentes ao G01; 24% (n=6), ao G08; e 12% (n=3), ao G10. Sendo que os outros Grupos – G04, G06 e G07 – equivalem à produção de um único sinal em cada Grupo, exceto em relação à CM G09:01, que se tornou parte integrante de 6 sinais.

Figura 32 – Inventário de CMs utilizados por JCA

 1 G01:01	 3 G01:03	 4 G01:04	 5 G01:05	 7 G01:07	 8 G01:08	 17 G01:17
 18 G01:18	 20 G01:20	 22 G01:22	 25 G01:25	 27 G01:27	 2 G04:02	 1 G06:01
 14 G07:14	 2 G08:02	 5 G08:05	 9 G08:09	 11 G08:11	 14 G08:14	 15 G08:15
 1 G09:01	 1 G10:01	 3 G10:03	 4 G10:04			

Fonte: Elaborado pela autora













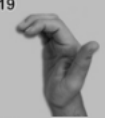
















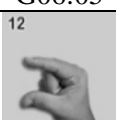
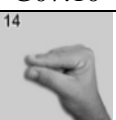
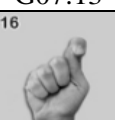

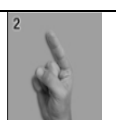
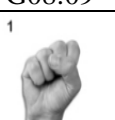
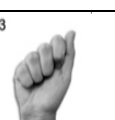

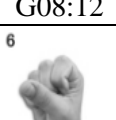
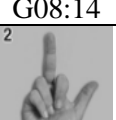
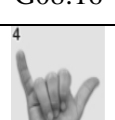

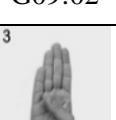
Vale dizer que, no inventário de JCA, algumas poucas CMs são mais utilizadas que outras.

TBE

Esta informante produziu 200 sinais, sendo 95 apenas na conversa. Quanto às narrativas e à Nomeação Espontânea, somaram-se 35 e 70 em cada atividade, respectivamente. Na formação desses sinais, ela utilizou 45 CMs diferentes: em torno de 42,3% (n=19) foram do

G1; 17,8% (n=8), G8; e, 8,9% (n=4), do G10. Além desses grupos, seu repertório apresentou CMs provenientes de mais 9 grupos, o que imprime ao seu inventário uma rica variedade, *grosso modo* falando, quando comparado aos dos outros informantes. (cf. Figura 33)

Figura 33 – Inventário de CMs utilizados por TBE

 G01:01	 G01:02	 G01:03	 G01:04	 G01:05	 G01:06	 G01:07	 G01:08
 G01:10	 G01:15	 G01:16	 G01:17	 G01:18	 G01:19	 G01:20	 G01:22
 G01:23	 G01:25	 G01:27	 G03:02	 G04:02	 G04:05	 G05:04	 G06:01
 G06:05	 G07:10	 G07:13	 G08:01	 G08:05	 G08:09	 G08:10	 G08:11
 G08:12	 G08:14	 G08:16	 G09:01	 G09:02	 G10:01	 G10:03	 G10:04
 G10:06	 G11:02	 G12:04	 G13:01	 G13:03			

Fonte: Elaborado pela autora

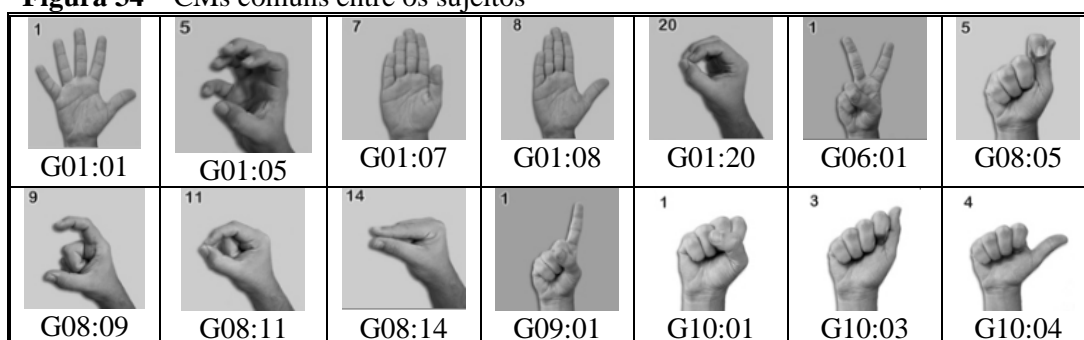
No entanto, as CMs desses grupos, de modo geral, manifestaram-se apenas na constituição de um ou dois sinais, exceto as do G09.

4.2.2.1.2 Sobre o nível fonético-fonológico

A partir do que apurou no repertório dos sujeitos, infere-se que as CMs pertencentes aos grupos 01, 08 e 10 sejam, talvez, as mais básicas e, articulatoriamente, as mais simples (FUSELLIER-SOUZA, 2004), pois se alicerçam no uso da mão aberta com os cinco dedos distendidos ou flexionados (G01), na utilização da mão fechada (10) e no emprego concomitante do indicador e do polegar (G08). A partir desses achados, lança-se a hipótese de que as CMs concernentes a tais grupos se manifestem na fase inicial de aquisição da linguagem, podendo ser, inclusive, substitutas de formas que requerem maior habilidade motora por parte do sinalizante.

Com base em todos os inventários, foram identificadas 49 diferentes CMs, sendo que 14 são comuns a todos os sujeitos e apenas duas não pertencem aos grupos 01, 08 e 10 (cf. Figura 34).

Figura 34 – CMs comuns entre os sujeitos



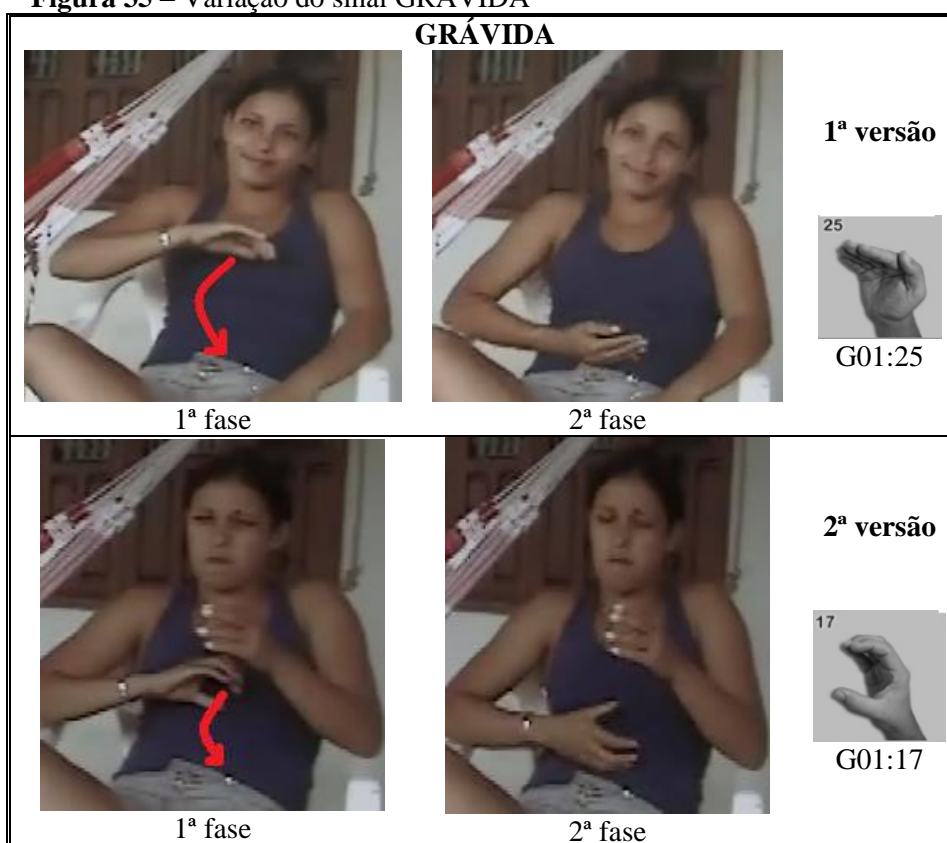
Fonte: Elaborado pela autora

Trata-se de formas fonéticas, pois estão no nível da produção. Contudo, um estudo mais aprofundado poderá apontar os fonemas propriamente ditos e a existência de variação nas CMs de certos sinais, em alguns informantes.

Por exemplo, podemos destacar o sinal GRÁVIDA, produzido por TBE durante a conversa com as irmãs. Num primeiro momento, referindo-se à prima que ficou grávida e, em seguida, às muitas jovens que passam por situação semelhante, algumas mais novas que ela.

Na primeira versão do sinal, a TBE usa a CM G01:25 e na segunda, a CM G01:17. Interessante notar que a mudança na forma do sinal vem acompanhada de um encurtamento do parâmetro de movimento, pois, embora permaneça o mesmo, é modificado na sua extensão. Parece que a redução do M, parâmetro que indica o formato da barriga de uma grávida, é compensada pela CM, a qual passa a ser mais côncava. Também a Expressão Não Manual, por meio das bochechas infladas, ajuda a enfatizar o significado [+redondo]. (cf. Figura 35)

Figura 35 – Variação do sinal GRÁVIDA



Fonte: Elaborado pela autora

É preciso considerar que além dessa variação afetar os níveis morfofonológico e lexical, atinge também o plano semântico-pragmático, visto que a segunda versão do sinal GRÁVIDA faz alusão, provavelmente, às “barriguinhas” de meninas mais novas que a sinalizante. Diferente da primeira versão, o propósito da segunda é indicar apenas a gravidez da prima.

Além disso, o número de CMs encontrado não é definitivo. O teste de Nomeação Espontânea favoreceu bastante a produção de CMs diversas, devido à variedade de campos semânticos a que estavam ligados os itens lexicais. Tal fator mostrou as possibilidades a que cada sujeito tem (ou não) acesso. Todavia, ainda há o que ser investigado no tocante à variação, principalmente, porque algumas distinções fonéticas concernentes às CMs, mesmo as produzidas pelos diferentes sujeitos, não parecem ser tão relevantes, já que o caráter distintivo do sinal estará apoiado em outro parâmetro – como o Movimento ou a Locação – conforme o exemplo apresentado na Figura 36.

Figura 36 – Variação no sinal COMER



Fonte: Elaborado pela autora

Na Figura 36, os sujeitos produzem o mesmo sinal utilizando CMs diferentes, o que não interfere no significado do item lexical. Vale dizer que o enunciado COMER faz parte de um composto para designar o signo PUDIM, sendo, portanto, um sinal produzido em um mesmo contexto por todos os três sujeitos.

Ademais, os sinais são produzidos com apenas uma mão, ou com ambas. Neste caso, havendo uma mão ativa e outra passiva, utilizada como apoio.

4.2.2.2 Nível morfofonológico

4.2.2.2.1 A composição dos sinais









Para analisar as unidades mínimas de significado, *a priori*, foi necessário classificar os sinais quanto a sua formação, visto que o estudo das CMs visava investigar sua estrutura icônica. Em face disso, distinguiu-se entre sinais simples e compostos. A palavra simples tem apenas um morfema lexical e a composta, dois ou mais. A questão não parece tão complexa, porém, quando o alvo é a LS-Cas, há que se explicar algumas questões, a fim de esclarecer certos procedimentos. Isso porque, se essa LS não é um aglomerado de gestos globais e aleatórios, todavia um sistema similar às LSs convencionais (GOLDIN-MEADOW, 1975; GOLDIN-MEADOW; MYLANDER, 1998; FUSELLIER-SOUZA, 2004), deve-se considerar o modo como são produzidos seus signos, no intuito de aplicar, nos sistemas que são o foco deste estudo, os mesmos procedimentos utilizados em outras línguas.

Pondera-se, dessa forma, que os sinais, em princípio, sejam formados a partir da combinação de um feixe de traços, i.e., dos parâmetros, os quais podem, segundo Felipe (2006), expressar morfemas, a fim de formar itens lexicais da LS. Existe, pois, para cada sinal uma CM – foco deste trabalho –, dentre outras unidades mínimas.

No que tange ao formato da mão, no momento da produção, um sinal simples pode tanto ter sua CM alterada durante o movimento, como possuir uma configuração diferente para cada mão, consoante a estrutura do sinal. Neste último caso, uma mão seria o radical e a outra, o afixo¹⁶⁶ (cf. Figura 37).

¹⁶⁶ No momento, não é possível determinar qual desses morfemas seria produzido pela mão de apoio e qual, pela dominante, posto que tal fato requer uma análise mais aprofundada e uma base teórica mais específica. Por hora, é válido apenas compreender a constituição dos sinais produzidos.

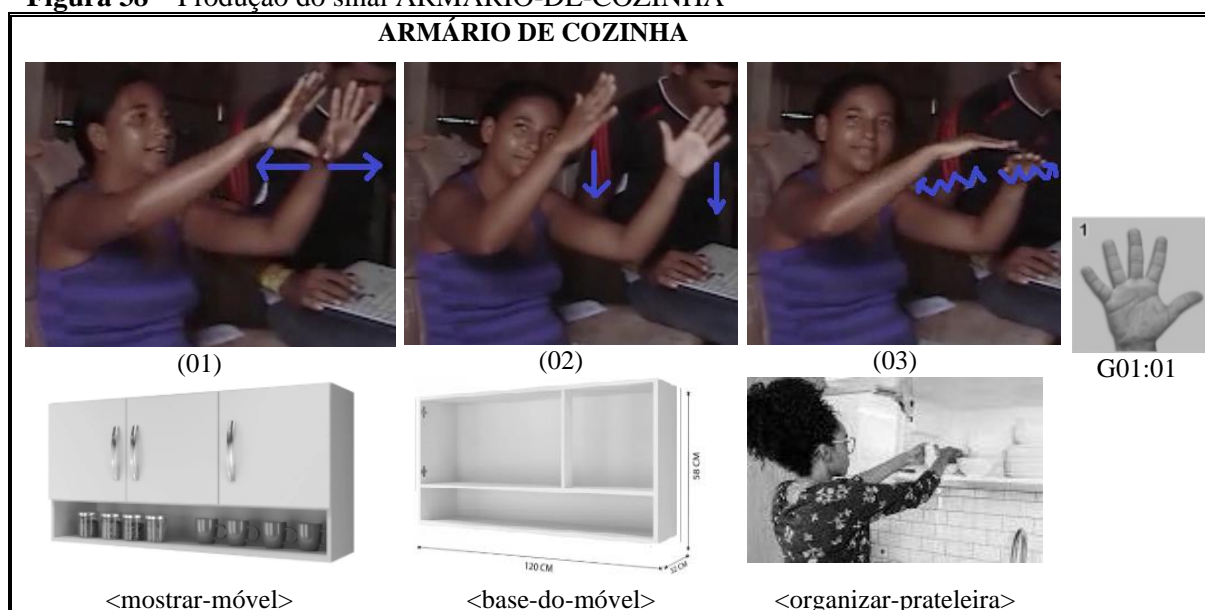
Figura 37 – Sinais simples da Libras produzidos de diferentes modos

Sinais produzidos com mão dominante		Sinal produzido com ambas as mãos	
Com Movimento		Mão dominante	Mão de apoio
<p>CM não-alterada</p> <p>4</p>  <p>G12:04</p>  <p>AVIÃO</p>	<p>CM alterada</p> <p>1</p>  <p>G01:01</p> <p>4</p>  <p>G10:04</p>  <p>FRANGO</p>	<p>3</p>  <p>G10:03</p>  <p>BORRACHA</p>	<p>1</p>  <p>G09:01</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme a Figura 37, quanto aos sinais produzidos pela mão dominante, não há alteração da CM no primeiro (AVIÃO), porém, no segundo (FRANGO), há. Neste, a mão move-se, de modo descendente, da testa, em G01:01 até a região do buço, quando passa a G10:04. Já naquele, a mão se desloca em um movimento diagonal ascendente, sem que a CM sofra nenhuma mudança. Quanto ao sinal BORRACHA, na sua implementação, a mão dominante configura-se em G10:04, ao passo que a de apoio amolda-se a G09:01.

Tal questão é importante porque nos permite distinguir entre as manifestações das CMs em sinais simples, principalmente quando são alteradas no Movimento, e utilizadas em enunciados compostos. Mesmo quando não há modificação na CM, o Movimento permite a segmentação do enunciado quando este é resultado da combinação de dois ou mais lexemas.

Figura 38 – Produção do sinal ARMÁRIO-DE-COZINHA

Nesse exemplo (Figura 38), a CM G01:01 é utilizada para indicar a disposição do armário em uma suposta parede, a base de sua estrutura, e, ainda, o modo de organizar os utensílios no interior do móvel. Apontadas essas questões, vale dizer que, neste trabalho, foram encontrados sinais compostos por um, dois, três e até quatro lexemas.

A seguir serão mostrados os inventários morfofonológicos de cada sujeito.

4.2.2.2.2 Os inventários morfofonológicos dos sujeitos surdos

ESA

No que tange à estrutura, listaram-se 51 sinais simples e 22 compostos. Dos itens lexicais simples, alguns foram produzidos com uma única mão e outros, com ambas. Destes, observou-se que, na sinalização, as mãos, ora na mesma CM, movimentavam-se simultaneamente, ora em formatos diferentes exerciam papéis distintos: uma se movia e a outra se prestava a apoio, sendo que, nesse caso, a mão que apoiava a dominante podia representar objeto (paciente da ação) e contexto. Já a mão ativa era o agente. Por exemplo, os sinais para algumas frutas foram

produzidos com a mão de apoio representando o fruto, consoante seu formato, e a dominante configurou-se para compor o objeto que o partiria ou cortaria.

Na produção desses itens, notou-se que ESA, em alguns momentos, não recorreu à mão de apoio, de modo a deixar o sinal suspenso no ar, sugerindo, assim, que a economia articulatória seria uma estratégia. Isso porque, ao sinalizar CANETA, usou a mão de apoio como “papel”, entretanto, na produção dos itens seguintes, LÁPIS e BORRACHA, utilizou somente a dominante, prescindindo da que representava a folha, nesse contexto, e simplificando ainda mais o enunciado.

Os sinais compostos ocorreram em menor número e as formas não só aludiram à entidade, como adicionaram informações referentes à situação de onde foram extraídos, a saber, o contorno que os delinea, a ação que os identifica ou gesto que informa a circunstância. O sinal para “balde”, por exemplo, formou-se a partir dos lexemas referentes à ação de segurar a alça e ao formato de uma circunferência, a qual alude à abertura do recipiente.

ACN

No repertório desta informante, foram identificados 35, 13, 12 e 7 enunciados, constituídos por 1, 2, 3 e 4 lexemas respectivamente. Boa parte desses sinais é produzida com apenas uma mão, e sobre os que são executados com ambas as mãos, verificou-se que ora há movimento simultâneo destas, ora cada uma exerce um papel passivo ou ativo durante a implementação do sinal. A exemplo disso, e nessa ordem, temos os sinais para BURITI, RATO e BANANA. No primeiro, o sinal é produzido como se alguém segurasse o fruto, levando-o à boca; no segundo, com ambas as mãos, configuradas em pinça, estica-se, simultânea e alusivamente, em sentidos opostos (direita e esquerda), os fios de bigode; e, no terceiro, uma mão representa a fruta, enquanto a outra produz a ação de descascá-la. Convém deixar registrado que, na produção de sinais como CANETA, LÁPIS-DE-COR e BORRACHA, a informante tornou a perna (parte da coxa) apoio, como se um móvel sobre o qual haveria um papel. No caso de CANETA, especificamente, o movimento do sinal começou na perna e terminou no ar.

Em relação aos sinais compostos, os lexemas correspondem à adição de informações anexas, que auxiliam na especificação do objeto. No inventário de ACN, chama a atenção o fato de alguns alimentos serem formados pela representação do alimento mais o sinal de comer. Dessa forma, MAMÃO, ABACATE, MELANCIA, CUPUAÇU e CACAU são frutas que se corta ou parte, para comer; do PUDIM se tira um pedaço e coloca-o na boca; o PEIXE é um animal que nada e que também serve de alimento.

Nesse aspecto, é interessante mencionar que, durante o teste de Nomeação Espontânea, no momento de sinalizar JABUTI (ou tracajá, como o animal é conhecido na região), ACN, após produzir um sinal aludindo às patas e modo de locomoção do quelônio, pergunta à mãe se é possível comê-lo. Tal fato pode sugerir que a informante tende a classificar os animais, inicialmente, em duas instâncias, os que servem de alimento e os que não podem ser consumidos. Todavia, esse lexema adicional (COMER) não acompanha alimentos como frango, carne de gado, banana ou laranja, os quais são facilmente encontrados na mesa dos moradores da região.

Outro ponto a destacar é que o número de sinais com mais de dois lexemas tende a decrescer, demonstrando que o sistema não comporta enunciados muito extensos.

JCA

Basicamente, o inventário de JCA possui sinais simples e compostos com dois lexemas — sendo 31 referentes ao primeiro conjunto e 33, ao segundo. Outros sinais, com três ou quatro morfemas lexicais (base), juntos, não tem ocorrência significativa, somam apenas nove.

Boa parte dos sinais dessa informante foi produzida com ambas as mãos, ora sendo utilizadas simultaneamente, ora com uma delas em posição dominante e outra no apoio, como o caso de AVIÃO e BANANA, respectivamente.

Figura 39 – Sinais produzidos com as duas mãos

Fonte: Elaborado pela autora

É preciso dizer que os sinais em que as mãos se movimentam simultaneamente ocorrem mais que aqueles em que cada mão exerce função diferente.

Quanto aos compostos, por seu caráter descritivo, eles reúnem em seus morfemas, informações biossociais, as quais indicam o contexto de onde a imagem foi retirada, para a construção do sinal.

TBE

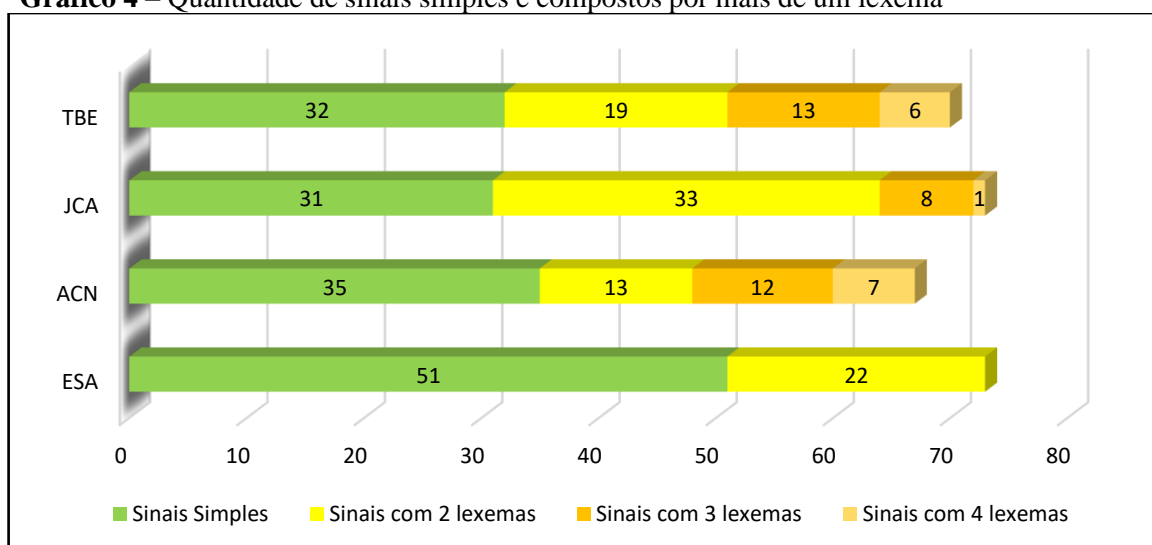
Foram encontrados, no repertório de TBE, 32 sinais simples e 38 compostos, sendo que destes 19 possuem 2 lexemas; 13, três; e, 6, quatro. Nos simples, há sinais produzidos com uma e com duas mãos. Nesse último caso, as mãos podem movimentar-se simultaneamente ou cada uma pode exercer papéis distintos, nas funções de mão de apoio e mão dominante.

Em geral, os sinais com mais morfemas lexicais (base) são os menos frequentes. Certamente, por seu teor descritivo, sejam mais difíceis de serem armazenados na memória e articulados durante o processo de comunicação. No entanto, parece que o acréscimo deste ou daquele lexema, tem a ver com o modo de tornar o signo o mais distinto possível, para evitar a ambiguidade ou especificar sinais semanticamente associados. Nesses termos, itens como CAMA e MESA — ambos designados por sua superfície plana — tendem a distinguir-se por meio dos lexemas que os antecedem, a saber, DORMIR e COMER, na devida ordem. Também,

os enunciados BOI e CARNE diferenciam-se: o primeiro recompõe, *via* metonímia, o animal com base no chifre, e o segundo forma-se a partir dos elementos [chifre], [faca «cortar»] e [comer]. Entretanto, isso não significa que não haja homonímia, como é o caso, por exemplo, dos sinais ABACATE e MAMÃO, ambos constituídos de uma CM aludindo ao formato e outra, ao ato de cortar.

Por conseguinte, quando comparados todos os repertórios, verificou-se que sinais simples são, de certa forma, mais recorrentes que os tipos de compostos, conforme o Gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Quantidade de sinais simples e compostos por mais de um lexema



Fonte: Elaborado pela autora

Dos sinais simples produzidos pelos sujeitos, mais de 75%, foram executados com uma única mão e sem alteração da CM. Em todos os sujeitos, observou-se que, ao implementar um sinal, com ambas as mãos, a de apoio ou representava o objeto (paciente da ação) ou remetia o sinal ao contexto em que o fato havia ocorrido, enquanto a dominante era o agente.

No que tange aos sinais compostos, constatou-se redução das ocorrências à medida que o número de lexemas aumentava, apesar de os enunciados formados por duas bases lexicais apresentarem maior frequência. Já os que apresentaram três bases, produzidos por ACN, JCA e TBE, parecem sugerir que o objeto a que se referem está sendo detalhado. Sobre o sinal VENTILADOR, *exempli gratia*, infere-se que “no calor”, uma hélice gira (elemento

metonímico), o que gera “sensação de alívio”. Em MELANCIA, como em ABACATE e MAMÃO, existe algo com “formato tal”, a ser “cortado”, para “comer”¹⁶⁷.

Em enunciados com 4 morfemas lexicais, as descrições são perifrásticas. O sinal para MERCADO, por exemplo, é descrito da seguinte forma por ACN: “COMIDA + IX + VER + PEGAR + <colocar-algo-em-recipiente>”¹⁶⁸. Do mesmo modo, JCA descreve CACAU como sendo um fruto de formato tal, que, ao ser partido, come-se o gomo, cuja forma é bem pequena. TBE, para sinal de ARMÁRIO DE COZINHA, busca relacioná-lo às tarefas domésticas desempenhadas após o almoço: lavar os pratos, enxugá-los, abrir o móvel, arrumar os utensílios e fechá-lo.

Todavia, ainda que sinais com 4 lexemas sejam altamente descritivos, é possível encontrá-los na LS brasileira, em itens como GUARDA-ROUPA (cf. Figura 40), em que o sinalizante, primeiro, delinea o formato retangular do móvel, em sentido vertical; depois, indica as prateleiras; em seguida, reporta-se à prática de guardar, e, por fim, mostra a própria roupa, esticando o tecido.

Figura 40 – Comparação de sinais compostos por três lexemas na Libras e na LSC



Fonte: CAPPOVILLA *et al.*

No que diz respeito à LS-Cas, tal fato sugere que essas entidades sinalizadas não são de uso constante dos sujeitos. Muito provavelmente porque nunca tenham sentido a necessidade de nomeá-las. Quanto à Libras, percebe-se que esses sinais são usados com menos frequência,

¹⁶⁷ Embora os três sinais tenham lexemas que designam “formato circular”, a CM de MELANCIA difere da que é utilizada para compor os frutos menores, tanto no tocante à configuração propriamente dita como no que respeita à distância entre as mãos.

¹⁶⁸ “A comida que, lá, vejo, pego e coloco no carrinho.” (Tradução nossa)

no dia a dia e que, em muitos casos, a apontação, talvez, dê conta de referenciar tal vocábulo. Essa é uma hipótese.

A outra hipótese surge quando se examina o decréscimo da quantidade de sinais compostos em relação aos simples – mais especificamente, para aqueles considerados descritivos. Há uma possível restrição no número de lexemas que formam o sinal, talvez devido a uma estratégia de economia (linguístico-articulatória) ou lei do menor esforço, ao agir (MARTELOTTA, 2013) e restringir o número de lexemas na formação dos sinais. Desse modo, em termos filogenéticos, sugere-se que objetos e eventos são, em princípio, sinalizados de modo descritivo, a fim de permitir ao interlocutor identificar o que está sendo dito e, mais tarde, quando já há compreensão mútua, essas descrições, aos poucos, vão se restringindo a ponto de tornarem o processo comunicativo mais rápido e menos prolixo (TEERVORT, 1981; CUXAC, 1993, 2000). Um ponto que se mostra a favor dessa hipótese seria o exemplo de ESA, mencionado acima, quando o sujeito prescinde da mão de apoio para produzir sinais referentes a materiais escolares. Também ACN utiliza-se da mesma estratégia. No teste de Nomeação espontânea, descreve PÁSSARO como um ser que voa, cisca, tem bico e come, porém, durante a narrativa, produz apenas um sinal simples, aludindo ao bico da ave.

Outro fato a ser examinado: os enunciados com mais de dois lexemas foram mais recorrentes nos repertórios de ACN e TBE, sendo que JCA produziu 9, metade do total de cada uma das outras informantes e ESA, nenhum. Assim, se os sinais inicialmente tendem a ser mais descritivos e, com o tempo, tornam-se menos extensos (CUXAC, 2000), há que se refletir sobre a possibilidade de as primeiras criarem mais sinais que os últimos, dado que estes são mais velhos e vivem distante do centro. ESA mora em região ribeirinha de difícil acesso e JCA, mesmo morando em local menos isolado, vive, geralmente em casa, cuidando dos filhos e irmãos menores. Já as mais novas, ainda que não tenham interlocutores surdos, nem saibam Libras, frequentam escolas regulares, lidam com pessoas de dentro e fora do convívio familiar com mais frequência, de modo que, no dia a dia, tendem a receber maior estímulo social e cultural.

4.2.2.2.3 Estruturação semântica dos sinais

Se, na sessão anterior, o objetivo era descrever como são constituídos os sinais em números de morfemas lexicais, neste momento, o que se pretende é analisar cada CM – parte integrante dos lexemas – levando em conta seu teor icônico.

Decompostos os sinais, classificaram-se as CMs, no tocante à formação do conceito, com base em uma adaptação dos rótulos propostos por Cuxac (2000) e Fusellier (2004), a saber:

A) Recuperação da Forma:

- Recuperação da Forma Global (RFG);
- Recuperação da Forma pelo Contorno (RFC), e
- Recuperação da Forma pelo Tamanho (RFT);

B) Captação da Forma:

- Captação da Forma a partir da Experiência (CFE)e
- Captação da Forma pelo Contexto (CFC)¹⁶⁹.

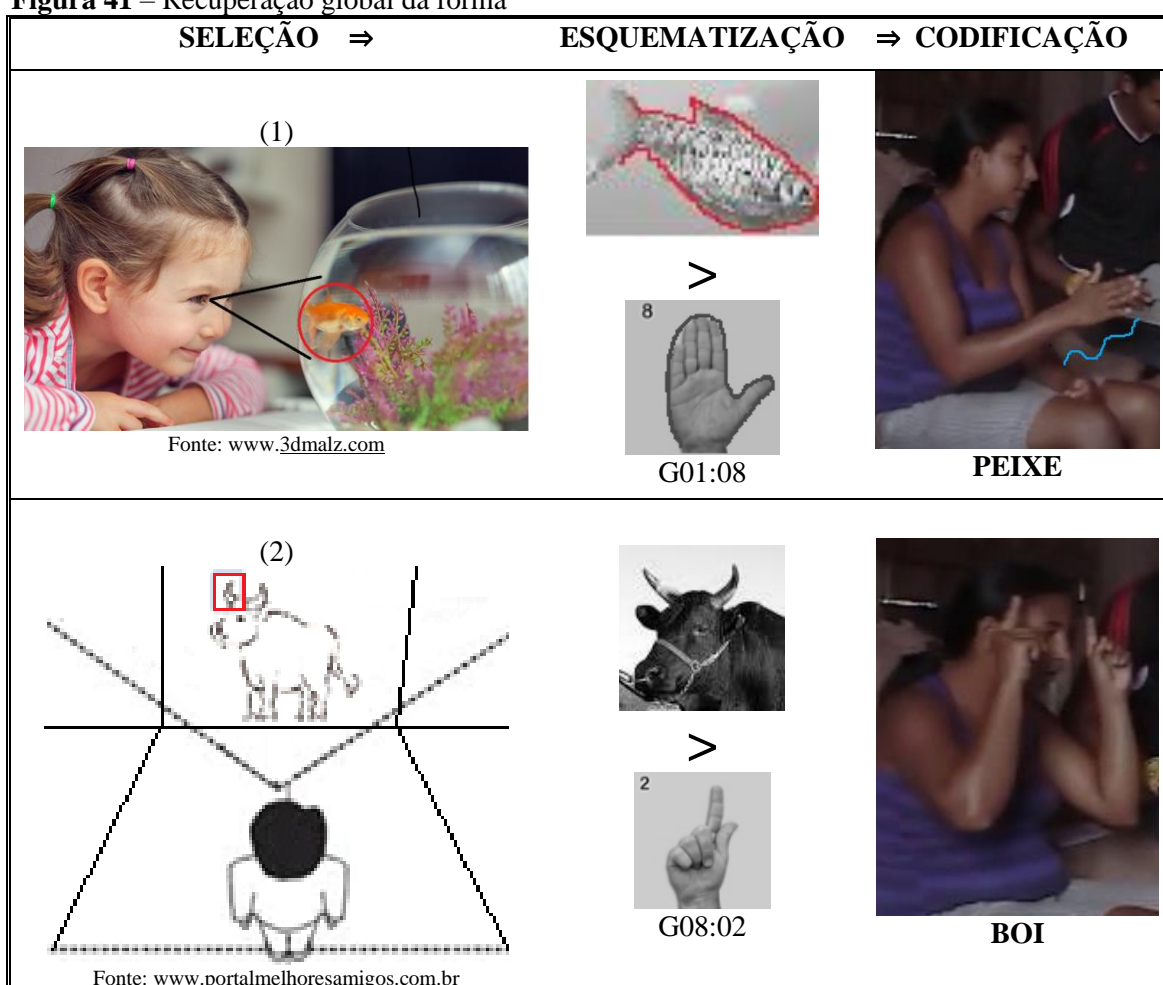
A Recuperação da Forma é um processo que busca obter a reprodução do referente, mediante a perspectiva de quem vê o objeto (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2016). Nesses termos, considerando esse processo estritamente cognitivo e o Modelo de Sarah Taub (2000), compreende-se que a visão do indivíduo seleciona uma imagem sensorial capaz de ser representada gestualmente, visto que seu conteúdo pictórico é passível de estender-se a todas as possibilidades imagéticas da entidade em questão.

Esse referente imagético será a base de formação de todo o signo. Por isso, as CMs e todos os outros parâmetros, estarão alicerçados no mesmo processo cognitivo. Em outras palavras, uma vez que o sinalizante tenha extraído uma imagem de dada situação vivida, não apenas a CM, como também a Locação e o Movimento (este último, se houver), serão esquematizados conforme a imagem inicialmente selecionada. No entanto, neste trabalho, nos concentraremos somente nas CMs, como já foi dito.

¹⁶⁹ Acréscimo nosso.

Essa seleção, a qual visa reestabelecer a forma, pode ocorrer de modo global, via processo metonímico ou não. Na Figura 41, há dois exemplos de Recuperação da Forma Global. No primeiro, uma pessoa aprecia um peixe nadando no aquário (a) e, no segundo, alguém fita um boi (b). Em (a), a mente capta o animal em sua totalidade, o que resulta de uma associação geral entre a imagem e o que se tornará seu traço conceitual. Já em (b), a RFG tem um caráter metonímico, porque a visão seleciona apenas uma parte do ruminante, o chifre – mais precisamente.

Figura 41 – Recuperação global da forma



Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez selecionada a representação da imagem a ser representada, o sistema linguístico parece colocar à disposição do sinalizante unidades fonético-fonológicas que possam contemplar o conteúdo semântico requerido pelo processo de iconização. Essa é a etapa

denominada por Taub (2000) de esquematização. No caso das CMs, há uma busca por formas que preservem aspectos salientes, a fim de que os elementos linguísticos possam traduzir o esquema imagético, o qual, em seguida, passa a assumir uma forma linguística – etapa da codificação –, passível de ser convencionalizada na família ou na comunidade. (Figura 39)

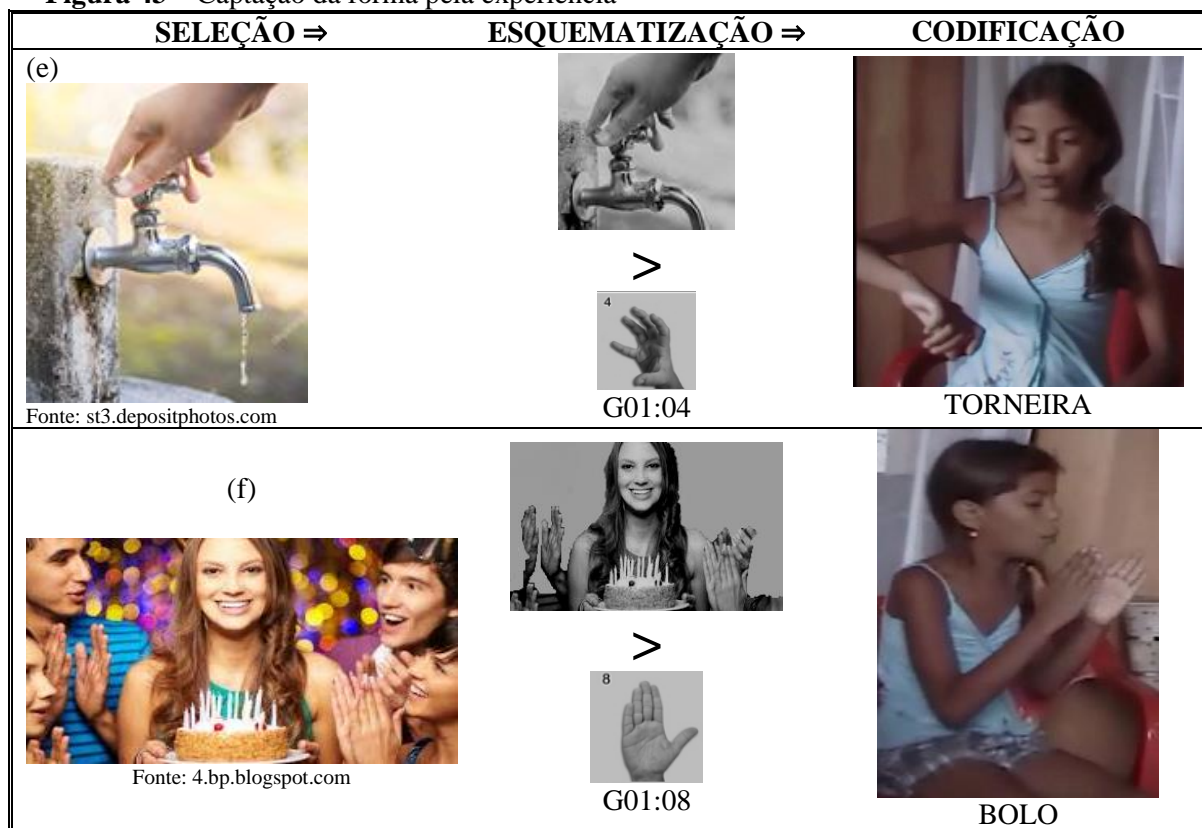
Como ilustra a Figura 42, outra estratégia é recuperar a forma por meio do contorno. O indivíduo olha para o referente e capta seus traços delineadores, o que seria, na visão do sinalizante, o aspecto mais saliente da representação do objeto – como é o caso do armário, conforme ilustra o desenho (c). Também há a Recuperação da Forma quando se recorre ao tamanho do objeto, animal ou pessoa. Nessa situação, consoante a imagem (d), o sujeito mensura um outro indivíduo através do olhar, o que será traduzido ou pelo distanciamento vertical da mão em relação ao solo (altura) ou pelo afastamento horizontal das mãos (comprimento). Na esquematização, as CMs passam a retratar o referente imagético segundo sua forma – plana, oval, circular. Entretanto, no caso da RFT, a CM é apenas um meio de delimitação da medida, por isso seu formato é constante.

Figura 42 – Recuperação da forma pelo contorno (c) e pelo tamanho (d)

Fonte: Elaborado pela autora

No que concerne à Captação da Forma, a representação do formato mental ocorre de modo indireto. O sinalizante apreende ou aspectos relacionados à maneira como o objeto é manipulado ou elementos associados ao evento em que se encontra. De qualquer sorte, o contexto é evocado segundo a ideia das ações e circunstâncias em que o indivíduo opera (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2016).

Conforme a Figura 43, a imagem (e) mostra que está em jogo a experiência do sinalizante e o modo como ele opera a ação de segurar a torneira para abri-la; e, na gravura (f), bolo remete a ideia aniversário, que, por seu turno, evoca palmas. É mister notar que as formas não são recuperadas imageticamente, como vimos, mas evocadas por meio de indícios situacionais, a fim de serem captadas pelo receptor.

Figura 43 – Captação da forma pela experiência

Fonte: Elaborado pela autora

Esse teor icônico presente nas CMs manifesta um conteúdo semântico contido no delineamento mental das formas, de modo a torná-las linguisticamente significativas. Nesse momento, olhando os dados sob o viés neurocognitivo, percebe-se uma interrelação entre os hemisférios direito e esquerdo. A percepção da imagem, a captação da forma, identificação dos elementos disponíveis para adequação e estruturação da configuração de mão, bem como seu posicionamento, certamente não fazem parte de um único processo, tampouco parecem ser habilidades desenvolvidas apenas por um dos hemisférios. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de estudos mais aprofundados nessa área, no intuito de compreender como são constituídas essas unidades morfofonológicas.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao fato de esse conteúdo não ser totalmente transparente, para um interlocutor, à primeira vista, ao passo que o significante é motivado desde a origem. Assim, no que concerne à dupla articulação – característica fundamental à língua, segundo Saussure – esses dados se mostram na contramão do fenômeno linguístico. Nessa perspectiva, Christian Cuxac (1993, 2000), ao chamar a atenção para a dupla articulação

invertida, alerta sobre voltar a uma epistemologia pré-estruturalista, em que a língua se apresenta como um “*sac des mots*” com que se descreve um universo já estabelecido.

Isso posto, procedeu-se à análise das CMs, a fim de verificar em que medida os parâmetros em estudo são apenas elementos de caráter fonético-fonológico ou itens mórficos, como assinalam Cuxac (1993, 2000) e Fusellier-Souza (2004). Nessa etapa, a análise restringiu-se aos dados coletados a partir da técnica de Nomeação Espontânea, já que os itens lexicais, além de terem certa homogeneidade em termos quantitativos, permitem melhor comparação das produções individuais e do grupo.

ESA

Algumas configurações foram formadas, mediante esta ordem, pelos processos de Captação da Forma pela Experiência (48,57% \Rightarrow n=51), Recuperação da Forma Global (40,95% \Rightarrow n=43) e Recuperação da Forma pelo Contorno (10,48% \Rightarrow n=11).

Figura 44 – Recuperação da forma pelo contorno (c) e pelo tamanho (d)

Captação da Forma pela experiência	Recuperação Global da Forma	Recuperação da Forma pelo Contorno
		
UVA	AVIÃO	TELEVISÃO
3 	7 	8 
G10:03 «segurar bagos»	G01:07 «aeronave»	G01:08 «aparelho televisivo»

Fonte: Elaborado pela autora

Olhando por esse prisma, constatou-se que os formatos manuais trazem, em seu interior, o valor mórfico, ou seja, traço semântico que auxilia na construção das unidades mínimas de significado. Quando, então, os sinais são produzidos a partir da Captação da Forma pela Experiência, notamos que o sema mais recorrente é [segurar], o qual adquire diferentes nuances, a depender do formato do objeto. Este informante possui 7 CMs capazes de abarcar os sete diferentes tons desse significado, no entanto, a distribuição não é tão homogênea, pois apenas duas aparecem na formação de entidades diversas, a saber, CM G08:05, para segurar objetos pequenos e finos, e CM G10:03, para segurar objetos cilíndricos e volumosos.

Quanto à Recuperação da Forma Global, embora também derive de uma experiência, a forma recuperada é a de um objeto cortante (lâmina de uma faca ou facão), que pode ser representado pelas CMs G01:01, G01:07, G01:08. Certamente, trata-se de formas variantes, já que a utilização de uma ou outra não parecer alterar o significado do sinal nem o inviabilizar. Também, nesse caso, há um acúmulo de objetos variados sendo representados pela mesma CM (G01:01) e suas variantes.

No caso da Recuperação da Forma pelo Contorno, a CM G01:08 figuram os formatos retos e planos, e as configurações G01:20, G08:09 e G08:20, delineiam objetos esféricos.

Examinando as CMs, principalmente aquelas decorrentes dos dois primeiros processos, percebe-se que objetos variados são percebidos a partir de uma mesma perspectiva, sem levar em conta nenhum outro traço. No caso do sema [segurar], representado pelas CMs G08:05 e G10:03, os sinais, que ambas ajudam a compor passam a se distinguir pelos parâmetros de movimento e locação, e os que ocupam o mesmo campo semântico tendem a ser homônimos, como é o caso dos talheres – GARFO e COLHER; os móveis – ARMÁRIO e GUARDA-ROUPA; as frutas – CAJARANA, BURITI e GOIABA, e também LARANJA e LIMÃO.

Foi seguindo esse raciocínio que o sujeito nomeou a maioria dos animais que constaram no teste. Foram três CMs para compor o sinal de 11 animais, *v.g.*, G01:01, G01:02 e G01:08, sendo que a primeira destas é responsável pela formação de 8 desses sinais.

Essas configurações são muito próximas articulatoriamente, posto que fazem parte do mesmo grupo. Distinguem-se apenas pela mão aberta com dedos estirados (G01:01), mão aberta com ligeira flexão a partir do metacarpo (G01:02) e mão espalmada com dedos juntos e polegar distendido (G01:08). O sema que elas incorporam é [patas], que unido ao sema do movimento

– andar – formará sinais, que se referem aos animais como “aqueles que andam”, sejam mamíferos, insetos, aves, anfíbio ou quelônio. É como se ESA chamasse “bicho” todos os animais que encontrasse. Assim, no caso das CMs G01:02 e G01:08, elas podem ser consideradas também variantes, posto que uma ou outra forma não parece alterar o significado dos sinais.

Ao que tudo indica, quando consideramos o valor semântico das formas no inventário de ESA, verificamos que a construção do significado parece anteceder a escolha da forma. Isso significa que o sentido extraído da situação é o que vai orientar a formação do sinal na escolha dos parâmetros. À vista disso, percebe-se que, no sistema desse informante, existe uma força para manter a iconicidade, sendo que a restrição para evitar a homonímia não se manifesta com a mesma intensidade. Os sinais homônimos na CM, mas distintos no Movimento e Locação, ao serem recobertos pela restrição de manutenção da iconicidade, já trazem no seu âmago essa distinção, devido ao processo de iconização da experiência. Não há alteração da CM, no sentido de escolher formas diferentes, porque a restrição da Máxima Facilidade Articulatória também está atuando. Portanto, não houve restrição para evitar a homonímia nem da Máxima Saliência Perceptiva.

ACN

Com relação à formação do sinal e à iconicidade, o processo de captação da forma pela experiência (47,96% \Rightarrow n=47) e recuperação global da forma (40,82% \Rightarrow n=40) foram os mais recorrentes, seguidos da recuperação da forma pelo contorno (9,18% \Rightarrow n=9) e pelo contexto (2,04 \Rightarrow n=2%). Nas duas primeiras, as CMs mais frequentes foram G10:01 e G01:08, cujos semas são [segurar] e [faca], respectivamente.








No tocante ao sema [segurar], embora a CM mais frequente tenha sido a G10:01, há ainda mais 12 CMs que trazem nuances diferentes de significado devido ao objeto que representa. Importante salientar que não há sobreposição de formas ou de significado. Sua distribuição é bastante balanceada. As CMs, de modo geral, comportam a formação de um a cinco sinais.

Quanto ao significado [faca], a CM G10:08 é a única a comportá-lo. E, no caso do processo de Recuperação da Forma pelo Contexto, o sema [comer] é o mais recorrente, e a CM G01:19, a mais utilizada.

Para mostrar como a relação entre forma e significado é bastante equilibrada, faz necessário considerar a constituição dos sinais referentes a animais. Para esse campo semântico, ACN utilizou 7 diferentes CMs para produzir 10 sinais. O que tal fato aponta é a capacidade da informante de perceber que cada animal têm uma característica que o define e particulariza. É como se esses animais evocados, fizessem parte de 6 categorias: os que têm patas, mandíbula, bico, pernas, chifre e o que é peixe.

Em outras palavras, cada categoria corresponde a um tipo de animal. No entanto, identificaram-se duas CMs diferentes reservadas para bigode (G08:11 e G08:14) e outras duas para bico (G01:22 e 08:14). Trata-se de variação, pois, no primeiro caso, as formas ora nomeiam CACHORRO, ora nomeiam GATO; e, no segundo, é a CM para PÁSSARO que assume formatos parcialmente distintos devido ao contexto comunicacional¹⁷⁰.

Figura 45 – Repertório de ACN: CMs provenientes de sinais que designam animais

						
G08:11	G08:14	G01:04	G01:08	G01:22	G08:14	G12:06
bigode (01) mandíbula (01)	bigode (01)	pernas (02)	peixe (01)	bico (01)	bico (02)	chifre (01)

Fonte: Elaborado pela autora

À vista disso, pode-se inferir que, apesar de a iconicidade se manter, no repertório de ACN, há a restrição para evitar a homonímia e a da máxima saliência perceptiva atuando de modo mais preponderante, o que fica evidenciado nas formas específicas destinadas a cada entidade.

¹⁷⁰ Embora estejam sendo analisados, principalmente, os dados provenientes da Nomeação Espontânea, a título de comparação, os dados retirados da atividade de conversação e das narrações também têm sido consultados.










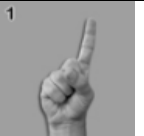
JCA

No inventário de JCA, a iconicidade revela-se mais frequentemente por Recuperação da Forma Global (43,51% \Rightarrow n=47), seguida do processo de Captação da Forma pela Experiência (31,49% \Rightarrow n=34) e Recuperação da Forma pelo Contorno (20,37% \Rightarrow n=22). Nesses processos, as CMs mais frequentes são G01:08, G08:05, G08:09, respetivamente. No caso da Recuperação da Forma pelo Contexto (4,63% \Rightarrow n=5), a frequência além de não ser significativa, também não apresenta sobreposição de uma CM sobre as outras, pois, em princípio, há certo equilíbrio no seu uso, no sentido de que as formas mais frequentes tiveram 4 e 3 ocorrências.

No tocante à CM G01:08, além do significado de “faca”, também lhe foi atribuído os semas travesseiro, bife e peixe, dentre outros. Já a CM G08:05, representou apenas o sema [segurar] e 08:09, a forma circular dos objetos. De modo geral, as formas escolhidas estão sempre associadas a características específicas relacionadas ao objeto representado.

Na composição do sinal de 12 animais, *v. g.*, a informante utilizou 10 CMs, o que demonstra certa habilidade para especificar entidades. Ela distinguiu 7 categorias, ao classificar os animais com base em patas, boca, chifre, mandíbula e assim em diante (cf. Figura 46).

Figura 46 – Repertório de JCA: CMs provenientes de sinais que designam animais

1  G01:01 patas (01)	4  G01:04 patas (02)	5  G01:05 patas (01)	22  G01:22 boca (01)	25  G01:25 patas (01)
2  G08:02 chifre (01)	9  G08:09 mandíbula (01) focinho (01) bico (01)	11  G08:11 mandíbula (01)	14  G08:14 bico (02)	1  G09:01 antenas (01)

Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, mesmo os animais que receberam o traço semântico [patas], [mandíbula] e [bico] diferenciam-se entre si, haja vista a configuração que passa a representá-los. E ainda que

uma mesma CM seja escolhida, o sistema da informante consegue preservar a imagem capturada que gerou a iconicidade. Esse o caso da CM G01:04, presente nos sinais GATO e ARANHA, em que a imagem do animal, no primeiro caso, é referenciada pelo modo como as patas de movimentam (i.e., pelo andar) e, no segundo, em alusão às várias patas do inseto.



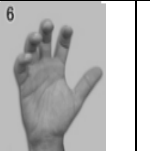
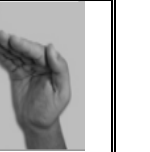




Nesses termos, se por um lado há a presença da **restrição para evitar a homonímia** e da **máxima saliência perceptiva**, devido à especificidade dos seres; por outro, a **manutenção da iconicidade** se mantém forte na formação dos sinais.

TBE

Sobre o processo de formação desses sinais, a Recuperação da Forma Global, teve 50,47% das ocorrências (n=54); a Captação da Forma pela Experiência, 35,51% (n=38); e a recuperação da forma pelo contorno, 14%,02 (n=15). Quanto às CMs mais selecionadas nesses processos, seguindo essa ordem, foram: a) G01:08 para representar [faca] e G09:02 designando [faca] e outras formas; b) G10:03 e G10:01 para o significado de [segurar]; e c) G01:17 e G08:09, aludindo à forma [circular/arredondada]. Não houve sobreposição de CMs, ao contrário, as ocorrências por configuração foram bastante equilibradas.

Em relação ao inventário de CMs de TBE, pode-se dizer que há 9 categorias, expressas a partir das particularidades dos animais, a saber, o que é voador, os que têm bigodes, “tetas”, patas, boca.

Figura 47 – Repertório de TBE: CMs provenientes de sinais que designam animais

 G08:11 bigode (01)	 G10:01 teta (01)	 G01:06 patas (04) boca (01)	 G01:25 patas (01)
 G04:05 mandíbula (02)	 G08:14 bico (01)	 G09:01 voador (01) peixe (01)	 G09:02 chifre (01) voador (01)

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse inventário, também foram encontradas variações. As CMs G09:01 e G09:02 parecem se alternar para indicar entidades com capacidade de voar.

Também TBE utiliza um mesmo sema para designar animais distintos. Nesse caso, trata-se de [patas], presente na CM 01:06, representando, porém, animais de espécies diferentes, que terão suas peculiaridades esboçadas em outros parâmetros. O que mantém a CM para animais diversos é a restrição de **máxima facilidade articulatória**, enquanto a de **máxima saliência perceptiva** estará atuando em outros parâmetros a fim de evitar sinais homônimos.

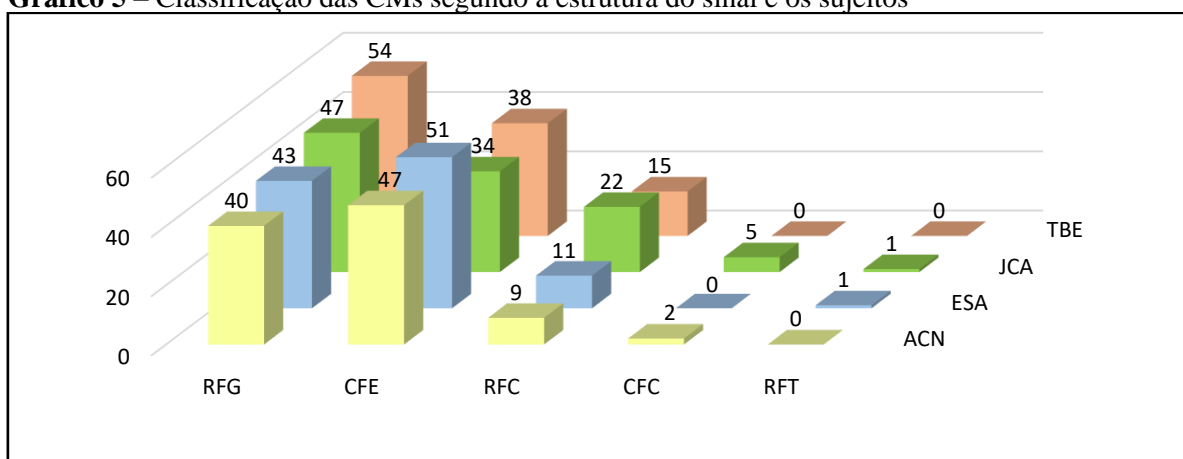
4.2.2.2.4 Sobre a estrutura semântica das formas implementadas pelos sujeitos surdos

De acordo com os dados analisados, verificou-se que a maior parte das CMs foi processada com base na **Recuperação Da Forma Global** e na **Captação Da Forma Pela Experiência**, haja vista que, nos sinais com apenas um lexema, esses são os processos que basicamente se manifestam. Tal resultado corrobora os achados de Teixeira e Cerqueira (2016) e de Fusellier (2004).

A Recuperação da Forma Global foi mais recorrente nas produções de TBE e JCA, enquanto a Captação da Forma pela Experiência ocorreu de modo mais proeminente em ACN

e ESA. Quanto à Recuperação da Forma pelo Contorno, houve pouca frequência, já que apenas enunciados específicos são construídos a partir da ideia da forma geométrica esboçada pelo referente. Na Recuperação da Forma pelo Tamanho, as duas ocorrências foram produzidas por ESA e JCA, muito embora, em outras atividades eliciativas, esse processo tenha aparecido quando os sujeitos designavam seus parentes e amigos. Já com relação à Captação da Forma pelo Contexto, constatou-se que esse processo também foi pouco recorrente.

Gráfico 5 – Classificação das CMs segundo a estrutura do sinal e os sujeitos



Fonte: Elaborado pela autora

As CMs produzidas a partir da Recuperação da Forma Global, geralmente, reproduzem partes de objetos, animais, alimentos, dentre outros. No entanto, a imagem retratada aparece geralmente envolvida em uma ação dinâmica que será traduzida por outra CM ou pelo parâmetro de Movimento.

Figura 48– CMs produzidas a partir da Recuperação Global da Forma

			
ONÇA	AVIÃO	VENTILADOR	MANGA
			
G01:05 «patas do animal»	G01:07 «aeronave»	G09:01 «hélice do aparelho»	G09:02 «fruto»

Fonte: Elaborado pela autora

As patas da onça vão retratar o andar do animal ou seu ataque, o avião desloca-se no ar, o ventilador é percebido a partir do movimento da hélice e a manga (fruta) está sendo “talhada” (cortada), como se diz no dialeto local.

Na Captação da Forma pela Experiência, todos os enunciados se manifestaram a partir da ação de segurar ou pegar algo nas mãos. Nesse caso, é retomada uma atividade, para que o sinal seja evocado em dada circunstância. (Figura 49)

Figura 49 - CMs produzidas a partir da Captação da Forma pela Experiência

			
INGÁ	BONÉ	UVA	GATO
			
G10:01 «segurar talher»	G08:05 «segurar aba de boné»	G10:03 «segurar bagos»	G08:14 «segurar fio de bigode»

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse processo, parece haver uma ação contida em outra. O sinal INGÁ, por exemplo, se caracteriza pela ação de “segurar o fruto” para “torcê-lo”, abrindo-o, o que será executado pelo parâmetro de Movimento. Vai acontecer o mesmo na produção de todos os outros sinais: o sinalizante “segura” a aba, os bagos e o fio do bigode, a fim de ajustar o boné na cabeça, comer as uvas e esticar o fio do bigode do gato, respectivamente. O papel da CM é, pois, delinear o objeto em questão (CUXAC, 2000). Destarte, a mão reconstrói a silhueta do objeto no momento em que o segura simbolicamente, indicando os seguintes formatos: cilíndrico; fino; apequenado; e, por último, fino e comprido, conforme a ordem disposta na Figura 49.

A Recuperação da Forma pelo Contorno e a Captação da Forma pelo Contexto mostram-se, de certa forma, como processos secundários, pois, além de ter uma frequência baixa, raramente se manifestam sozinhos em um item lexical: em geral, ou são complementados, ou ajudam a complementar a estrutura de um signo. No caso da Recuperação da Forma pelo Contorno, as CMs traduziram formas arredondas, retas e superfícies planas. Neste último, o formato do objeto é o escopo do sinal, enquanto na Captação da Forma pela Experiência, o foco será a ação.

Na Captação da Forma pelo Contexto, a CM traz à tona situações que, de certa maneira, se distanciam do item evocado, porque estão na dimensão do resultado, da consequência. Como já foi dito anteriormente, não se trata de um retrato do objeto, mas do indício de sua existência. Assim, segundo a Figura 50, a CM – que é parte constituinte do sinal CEBOLA, juntamente com outras configurações – parece não ter relação alguma com seu referente, contudo seu papel é apresentar as pontas dos dedos que entraram em contato com o ácido do bolbo, de modo a aludir ao cheiro característico deixado por esse alimento.

Figura 50 – Produção do sinal CEBOLA

Fonte: Elaborado pela autora

Ao examinarem-se os dados de JCA, percebe-se que, como já há outros lexemas compostos por [forma arredondada] e [faca], o item CEBOLA necessita de um traço diferencial, daí à exposição das pontas dos dedos em uma CM. Desse modo, tal constatação sugere que a Captação da Forma pelo Contexto tende a se manifestar apenas quando há necessidade de distinguir entre um sinal e outro.

Todos esses processos têm um papel importante no sistema linguístico dos sujeitos, já que traduzem o modo como eles apreendem as entidades e eventos a sua volta, tornando icônicas suas experiências. Todavia, isso não significa que sinais produzidos a partir de um mesmo processo sejam semelhantes, pois a subjetividade de cada sujeito está ligada à forma de ver sua realidade e compreendê-la, ou melhor, percepção-la, pois o que está em jogo é a singularidade do momento vivenciado. (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2016)

E é essa experiência – independentemente do processo – que, em princípio, permite ao indivíduo perceber as entidades dentro de sua própria dinâmica, esteja ele no papel de sinalizador participante ou observador. Em outras palavras, como diria Piaget, palavra (ou sinal) e ação andam juntas (FINGER, 2008). Por isso, AVIÃO é o objeto que voa; COMER é a atitude que se tem ao pôr algo na boca e assim por diante. Na lógica das ações, a atividade é




transformada em gesto – vocal ou gestovisual – munido de significado, pois é dessa forma que o sujeito passa a organizar seus atos temporal e espacialmente.

4.2.2.2.5 O valor semântico das formas

Nesta seção, serão apresentados os valores semânticos das CMs. Isso porque, seja nas LSs utilizadas nas diversas comunidades seja em LS-Cas ou LS-EMG, sempre nos deparamos com formas gestovisuais que trazem, em seu interior, valor mórfico. Segundo Cuxac (2000), enquanto o Movimento representa o delineamento da ação, e a Locação, um lugar estável que situa a forma representada pela mão dominante, a CM retrata uma forma referencial básica. Nessa perspectiva, analisamos as CMs, no intuito de depreender traços semânticos que estejam auxiliando na construção das unidades mínimas de significado.

Nesses termos, observou-se que formas distintas podem carregar um mesmo traço significativo e, também, que mais de um sema pode estar contido em uma única forma. As CMs G01:20, G08:11e G10:01, as quais contém os semas [+redondo] ou [cilíndrico], são geradas a partir da Recuperação da Forma pelo Contorno e da Captação da Forma pela Experiência. Dito isso, é preciso lembrar que o sema é apenas um traço pertencente a um feixe de traços que, em sua totalidade, comporá este ou aquele sinal. (Figura 49)


Figura 51 - Traço morfossemântico de CMs que se delineiam a partir de diferentes processos¹⁷¹

		FORMA REDONDA ou CILÍNDRICA com diâmetro pequeno ou médio	
		RECUPERAÇÃO DA FORMA PELO CONTORNO	CAPTAÇÃO DA FORMA PELA EXPERIÊNCIA
 20 G01:20	OVO e CORUJA (olhos) CACAU (gomo) COPO e BURITI - TBE	CAJARANA e GOIABA BANANA	
 11 G08:11	VENTILADOR (peça)	CUPUAÇU (gomo) OVO	
 1 G10:01	COPO BURITI PIA (ralo)	MOTO (guidão) BICICLETA (guidão) CARRO (direção) BURITI CHAVE (maçaneta) MILHO BALDE (alça)	Frutas pequenas em geral MACAXEIRA INGÁ VACA (“teta”) FOGÃO (cabo de panela) GAVETA (puxador) VASSOURA (cabo)

Fonte: Elaborado pela autora

Sob esse prisma, verificou-se que a CM G08:11, além dos semas [+redondo] e [+cilíndrico], comporta também os significados [+minúsculo] e [+fino], podendo ser considerada uma CM homonímica, a qual parte de estruturas imagéticas distintas e que auxilia na formação de sinais diferentes. (Figura 52)

Figura 52 – CM com significados distintos a partir de um único processo

		CAPTAÇÃO DA FORMA PELA EXPERIÊNCIA	
		[+MINÚSCULO]	[+FINO]
 11 G08:11	FORMIGA (mandíbula) ACN/JCA	CANETA (ponta)da – ESA/ ACN/ JCA/ TBE LÁPIS (ponta) – JCA/ TBE BANANA (casca)– ACN/ESA CACHORRO (bigode) – ACN RATO (bigode) – TBE	

¹⁷¹ Na Figura, o enunciado “olhos de CORUJA” diz respeito ao modo como o sinal foi produzido, sendo que a palavra em caixa alta visa esclarecer qual sinal foi evocado.

Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, há outros exemplos, porém, o objetivo deste trabalho não é exaurir todas as possibilidades de análise, mas apenas conhecê-las.

4.2.2.2.6 As restrições inerentes ao sistema

Considerando o valor semântico das formas, ao que tudo indica, a construção do significado parece anteceder a escolha da CM. Mas não apenas isso. Registraram-se restrições nos níveis cognitivo e fonoarticulatório, como assinala Cuxac (2000), em relação aos sinais *standards* da LSF.

Nos repertórios dos sujeitos analisados, verificou-se uma força restritiva que, supostamente, age com o objetivo de preservar o valor icônico dos sinais e outra, cujo propósito é evitar a criação de homônimas. Sendo que, a partir desta última, as unidades significativas podem sofrer restrições perceptivo-articulatórias (máxima facilidade articulatória e máxima saliência perceptiva), como, de fato, constatamos. No entanto, essas limitações impostas ao sistema não atuam do mesmo modo em todos os informantes.

ESA, por exemplo, diferente dos outros sujeitos, não evita a homonímia quando utiliza o mesmo sema [patas], presente na CM G01:01¹⁷², para designar oito animais completamente diferentes¹⁷³, o que nos leva a inferir que o sema provavelmente não é [patas], porém algo mais geral, como [andar/locomover-se], compondo, assim, um vocábulo tão abrangente quando “bicho” ou “coisa”, do português oral.

Já nos dados de ACN, é possível ver claramente como a restrição para evitar a homonímia atua, pois cada um dos semas presentes nas CMs produzidas traduz um aspecto que distingue um animal do outro. Além disso, no caso da CM 01:04, cujo traço semântico é [pernas], o objetivo é apenas retratar os insetos ARANHA e BESOURO, os quais serão diferenciados pela Orientação de Mão, fazendo alusão a um animal que, comumente, fica pendurado no ar (palma

¹⁷² O mesmo acontece com Movimento e Locação.

¹⁷³ Pertencentes às classes de mamíferos, répteis e insetos.

para frente), e a outro que sempre é visto caminhando sobre dada superfície (palma para baixo), respectivamente.

No que diz respeito a JCA, a restrição para evitar homonímia manifesta-se, por meio da máxima saliência perceptiva, tanto no arrolamento de CMs distintas – *e. g.*, em ONÇA (G01:05) e JABUTI (G01:24) – como na escolha dos outros parâmetros, sendo que o Movimento, para distinguir GATO de ARANHA, seria um deles.

E, por último, TBE, que utiliza um mesmo sema para designar animais distintos. Nesse caso, há o exemplo de [patas], presente na CM 01:06, representando, porém, animais de espécies diferentes, que terão suas peculiaridades esboçadas em outros parâmetros. O que mantém a CM para animais diversos é a restrição de máxima facilidade articulatória, enquanto a de máxima saliência perceptiva estará atuando em outros parâmetros a fim de evitar sinais homônimos.

A partir dessas constatações, percebemos que, apesar do arranjo para evitar a homonímia, a iconicidade se mantém. Teoricamente, a opção por formas diferentes não implica caminhar em direção ao que, de modo geral, se concebe como arbitrariedade¹⁷⁴. Trata-se, todavia, de perceber o objeto sob outro prisma. A manutenção da iconicidade, então, é uma força presente na formação dos sinais desde o primeiro momento e segue atuando numa constante, dentro do sistema, de modo que a perda do valor icônico só poderia ser considerada a partir de mecanismos que atuam a favor da economia linguística e da evolução do signo temporal e espacialmente.

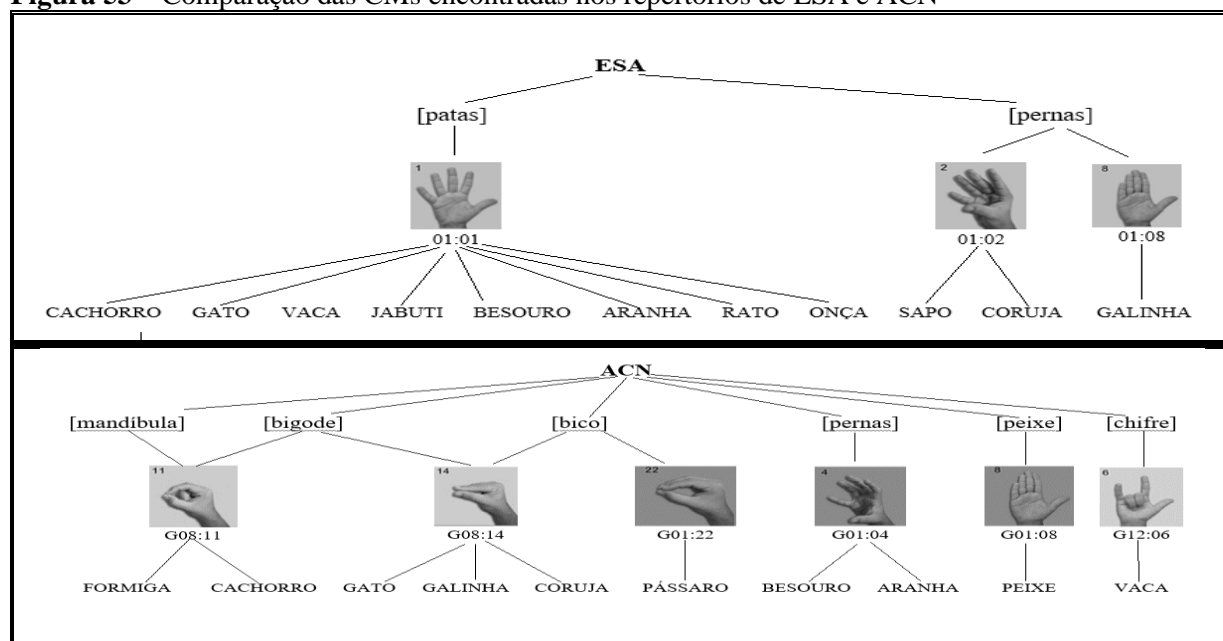
4.2.2.2.7 As diferenças individuais na formação dos conceitos

Ainda tratando da formação dos signos referentes a animais, averiguou-se o fato de ESA amontoar várias imagens diferentes em uma única CM e também em outros parâmetros, ou seja, produziu um mesmo sinal para designar diversas entidades. Essa supergeneralização, chamar “bicho” uma série criaturas reais ou não, implica ausência de uma denominação específica ou

¹⁷⁴ Iconicidade não implica ausência de arbitrariedade com assinalam Wilcox e Madell (1977, *apud* FUSELLIER-SOUZA, 2004)

esquecimento no momento da fala. Neste aspecto, os dados de ESA diferem dos resultados provenientes das outras informantes, as quais, por meio das formas escolhidas, especificam melhor a diversidade relativa a cada animal. Ao comparar os repertórios de ESA e ACN, consoante a Figura 53, percebe-se uma diferença significativa entre os dois.

Figura 53 – Comparação das CMs encontradas nos repertórios de ESA e ACN

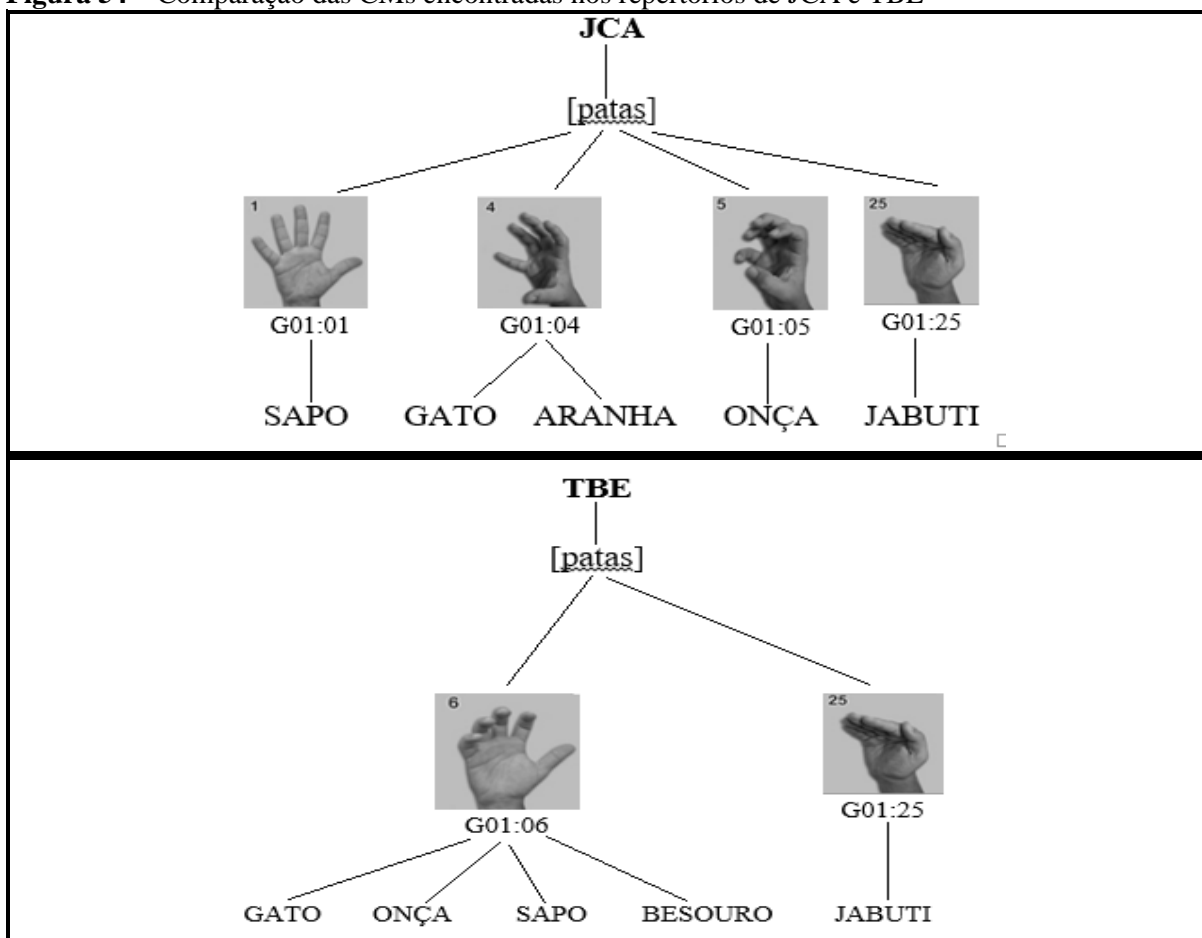


Fonte: Elaborado pela autora

Como ilustra a Figura 53, através do sema [patas] correspondente à CM G01:01, ESA praticamente aglomera os conceitos, enquanto ACN distribui forma e conteúdo de modo distinto, demonstrando que consegue perceber os seres tanto generalizando-os, como os especificando. Em seu repertório tanto encontramos dado conceito sendo representado por formas diferentes, como uma única CM designando unidades semânticas distintas.

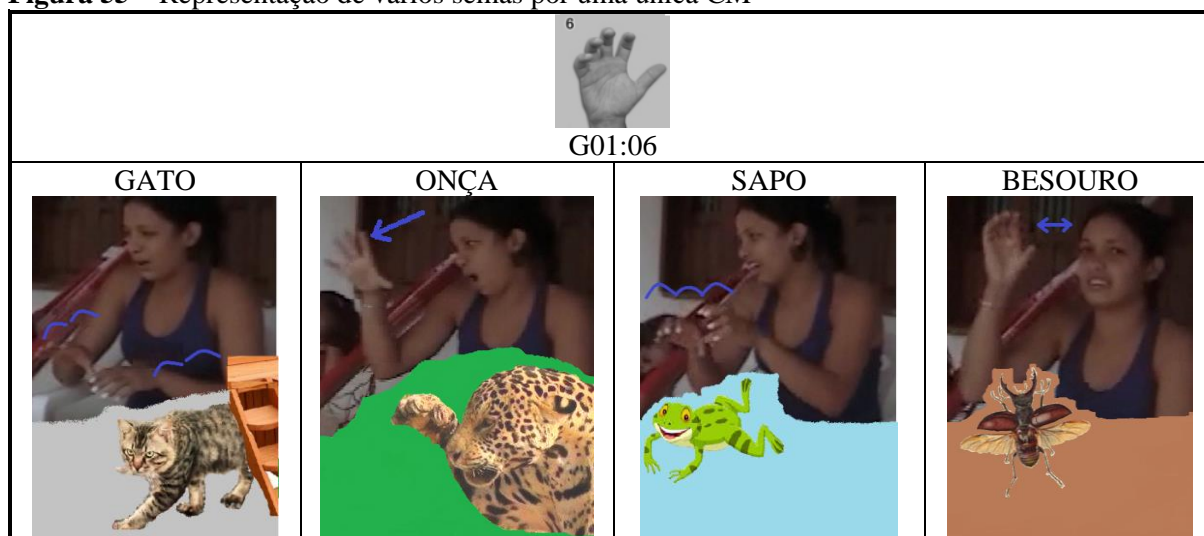
Com relação a essa especificidade, vimos que JCA, como ACN, utiliza quase que um conceito para cada forma. TBE, ao contrário, opta apenas por duas CMs para formar a mesma quantidade de sinais.

Figura 54 – Comparação das CMs encontradas nos repertórios de JCA e TBE



Fonte: Elaborado pela autora

À primeira vista, parece que esse inventário de TBE é similar ao de ESA, que também utiliza poucas CMs para o conceito em questão a fim de designar vários animais. No entanto, ESA, como já foi mencionado, parece não distinguir as entidades entre si, como TBE.

Figura 55 – Representação de vários semas por uma única CM

Fonte: Elaborado pela autora

Em análise mais apurada (cf. Figura 53), verifica-se que as imagens percebidas têm relação direta com a CM selecionada, pois a mão com dedos abertos sendo levemente flexionados na região das falanges proximais e mediais, quando postas com palmas para baixo e na altura do tronco simulam os passos de um GATO. Com essa mesma configuração, a mão direita posiciona-se na altura do ombro e projeta-se para frente como se fosse a pata de uma ONÇA durante um ataque ou brincadeira felina. Também ambas as mãos, - com esse formato e na altura do tronco - podem, em avanço contínuo para frente e *pari passu* movimentos semicirculares, aludir ao pulo de um SAPO. Além disso, ainda com a mão nessa configuração e posicionada na altura do pescoço, é possível, balançá-la de forma contida e em sentido horizontal, de modo a ilustrar a imagem de um inseto voando – um BESOURO, no caso.

Tudo isso, então, sugere uma reflexão sobre os diferentes estágios em que os sujeitos podem estar, no tocante à formação dos conceitos (VYGOTSKY, 2000). ESA, por exemplo, parece encontrar-se na **formação da imagem sincrética**, onde os conceitos amontoam-se em uma única forma, como se o indivíduo não distinguisse entre as várias espécies. Ao contrário disso, mas seguindo essa lógica, as diferentes CMs utilizadas para categorizar cada animal ou grupos de animais específicos, como ilustram os exemplos do repertório de ACN, parecem considerar uma rede de relações estabelecida com base na experiência do sujeito. Esse seria o

estágio do **pensamento por complexos**, o qual também pode ser associado a JCA, quando se considera o modo como categoriza o sema [patas].

Por outro lado, voltando a TBE, o número restrito de CMs para [patas], como se pôde ver, poderia nos fazer associá-la ao período de formação da imagem sincrética, todavia, ao perceber que o formato da mão está diretamente ligado à imagem que representa o referente, lembra que, para além da especificidade, há a generalização. Em outras palavras, ao que tudo indica, concomitante à capacidade de análise de TBE, também há a competência para síntese, já que a informante leva em conta o grau máximo de semelhança entre as diferentes entidades e fornece-lhes apenas um atributo. Este seria o **pensamento conceitual**, estágio em que o grau de abstração é bem maior.

Portanto, infere-se que as diferenças individuais podem nos remeter a diferentes estágios aquisicionais, com base nas habilidades de categorização de cada sujeito. Não que essa inferência possa traçar o perfil maturacional dos sujeitos ou encapsulá-los nessa ou naquela etapa. No entanto, estudos mais aprofundados podem nos permitir um olhar mais próximo do real, de modo a verificar se vários estágios estão atuando, ou não, em um único sujeito, simultaneamente. Isso porque é a experiência individual que determinará os campos em que cada um foi, mais ou menos, desafiado (no sentido de estimulado).

4.2.2.3 Nível léxico-sintático

Como já visto, o vocabulário de cada informante configurou-se mediante o grau de envolvimento nas atividades. TBE produziu 200 enunciados; JCA, 130; ACN, 103 e ESA, 87, posto que não participou da conversação. No entanto, ao apresentar o léxico dos sujeitos, há que se mencionar os vocábulos gestovisuais implementados pelos parentes ouvintes, posto que constituem indiretamente parte do vocabulário passivo, no momento das atividades de eliciação, dos informantes surdos. Nesse caso, aventando-se tal possibilidade, o repertório lexical de TBE chega a 293; o de JCA, a 132, e o de ACN, a 137.

Apesar disso, na análise, consideraram-se apenas os dados produzidos pelos informantes surdos, de sorte que nas conversas e diálogos, foram encontrados Sinais Estabilizados,

Transferências, Apontamentos e Gestos Conversacionais. Vale dizer que esses dados não serão explorados quantitativamente devido a fatores como tempo e singularidades discursivas próprias de cada atividade eliciativa.

Os dados provenientes da conversa dizem respeito a grande parte dos **sinais estabilizados, apontamentos e gestos conversacionais**. Já as narrativas foram praticamente construídas apenas por meio de **transferências**.

Os **sinais estabilizados** são aqueles empregados espontaneamente pelos sujeitos e que parecem ser, facilmente, decodificados pelos interlocutores. Ou seja, trata-se de sinais já conhecidos dentro do sistema, independente do grau de iconicidade. Cuxac (2000) e Fusellier-Souza (2004), no que diz respeito a esse tipo de sinais, assinalam o fato de serem executados sem que o olhar incida sobre eles, ao contrário do que ocorre com as Transferências. Segundo esses autores, no momento da produção das estruturas de grande iconicidade, o sinalizador pouso o olhar sobre as mãos enquanto executa o sinal. No caso dos sinais estabilizados, os olhos ficam voltados para os interlocutores. Assim, em se tratando destes, o sinalizador estaria centrado no processo interativo, onde o querer dizer (visão não ilustrativa) é mais importante que o “querer mostrar” (visão ilustrativa, presente nas estruturas de grande iconicidade).

Embora tal fator tenha sido percebido nesta pesquisa, considerou-se também a fácil e pronta assimilação dos sinais pelos interlocutores. Outra constatação que corrobora os estudos dos pesquisadores franceses foi a de que os sinais estabilizados foram basicamente utilizados durante a conversação e as transferências, na narração de histórias a partir das sequências de imagens, como já mencionado.

Ainda em relação aos sinais estabilizados, é preciso dizer que além dos sinais criados pelos próprios informantes, fazem parte ainda desse conjunto sinais culturais ou convencionados na microcomunidade de que o indivíduo faz parte. Alguns de caráter universal como REVÓLVER e outros mais locais, como por exemplo, DOID@.

Já os gestos conversacionais, embora possam ser englobados nos convencionais – devido à ausência de fala mesmo na interação entre ouvintes – foram considerados à parte, já que esses sinais não integram a estrutura sintático-discursiva do sistema.

4.2.2.3.1 Os repertórios lexicais dos sujeitos

ESA

Dos dados extraídos das duas narrativas, os sinais de ESA totalizaram 18:

- A) 2 Sinais Estabilizados funcionando como nomes (substantivos comuns);
- B) 9 Transferências (5 TP e 4 TS), indicando os eventos a partir dos processos;
- C) 8 Apontamentos nas funções de pronome pessoal de terceira pessoa do singular (IX₃), e demonstrativos (IX);
- D) 2 Gestos de acompanhamento (marcador conversacional).

ACN

No repertório de ACN, encontramos 16 sinais estabilizados, 15 transferências, 21 apontamentos e apenas um marcador conversacional (ou gesto de acompanhamento). Dos Sinais Estabilizados, identificou-se, basicamente, nomes (substantivos próprios e comuns) e processos, sendo os primeiros em número bem maior.

Os nomes próprios são os sinais referentes a pessoas conhecidas. Para formar esses sinais, ACN selecionou características físicas para uma colega [^{SINAL}CABELO^CORTE-CURT@], objeto de uso constante para o irmão [^{SINAL}APARELHO-ORTODÔNTICO] e instrumento de trabalho para o outro irmão [^{SINAL}REVÓLVER]. Já os comuns fazem referência à moradia CASA, local de trabalho do irmão BATER-CONTINÊNCIA «quartel», animais como GATO e CACHORRO, dentre outros. Chama a atenção, no entanto, o substantivo TAMANHO, o qual parece poder ser traduzido de diferentes modos. Por exemplo, quando a informante se refere aos vizinhos com quem brinca, utiliza o sinal tamanho, indicando alturas diferentes para marcar duas crianças, certamente, uma mais nova e outra mais velha. Já no relato do incidente na escola, utiliza o mesmo sinal, mas no seguinte contexto: “TAMANHO [^{SINAL}CABELO^CORTE-CURT@] ...”, o que pode ser traduzido como “pessoa de cabelo curto”. Tamanho seria, pois, o sinal que designa “criatura humana”.

No tocante aos verbos, foram identificados apenas dois: um oriundo de empréstimo, DORMIR, pois se trata de um gesto icônico cultural, convencionado na comunidade ouvinte, e o outro, CORRER+++, o qual apareceu com traço aspectual de intensidade.

Ainda com relação aos sinais que expressam ação, além dos dois sinais estabilizados, a maioria manifestou-se por meio de Transferências, as quais tendem a indicar eventos a partir de processos – ora como TS (09) ora como TP (06). (Figura 56)

Figura 56 – Transferências produzidas por ACN



Fonte: Elaborado pela autora

As Transferências, com exceção de um, na atividade de narrativa. Já em relação aos apontamentos, identificaram-se pronomes, reto de terceira pessoa do singular (IX_{3s}) e demonstrativo (IX), além de locativo (IX). Quanto ao marcador conversacional, trata-se do gesto de acompanhamento SIM, referente a meneio positivo de cabeça.

JCA

No inventário de JCA foram identificados 32 Sinais Estabilizados, 16 Transferências, 5 apontamentos e 2 gestos de acompanhamento. No conjunto de sinais estabilizados, foram encontrados nomes (comuns e próprios), ações, além de marcadores temporais e quantitativos.

Dos nomes, TAMANHO entra na composição de sinais que designam pessoas em geral e também parentes, como irmãos e filhos. Na formação dos nomes próprios, há a diferença entre masculino e feminino, por meio da designação do sexo. Ao analisar os sinais produzidos, nota-se que, quanto à estatura, a irmã S. tem um tamanho próximo ao da informante, o irmão R. é um pouco maior e outra irmã parece ser bastante alta, haja vista o detalhe dos olhos de JCA que acompanham o limite estabelecido pela mão.

Quanto à designação do sexo, os sinais que representam o irmão R. e a irmã S. trazem na sua composição os signos referentes aos órgãos sexuais masculino e feminino, respectivamente. O dedo indicador balançando em riste representa o pênis e o triângulo formado a partir da mão fechada e junção dos dedos polegar e indicador em pinça, designa a vagina. Vale dizer que o sinal de batismo também pode se apresentar de modo abreviado. No caso do sinal para o irmão R., pode ser reduzido ao sinal para “HOMEM”, prescindindo, assim, da indicação da estatura “TAMANHO”. Trata-se da forma abreviada do sinal. No entanto, como o filho de JCA tem o mesmo sinal, o que os distingue é a designação de TAMANHO.

Observemos que a origem dos sinais, ou melhor, as circunstâncias em que são produzidos pela primeira vez, parecem ser fundamentais. O irmão R. é o primeiro homem da cria e a irmã S., depois de JCA, a primeira mulher. Daí, seus sinais serem diferenciados pelo sexo. Quando nasce outra menina, a diferença é marcada pela estatura, o que também acontece quando surge na família mais um homem, o filho de JCA. A distinção é feita a partir da medida da estatura, a qual, supõe-se, deve variar ao longo da vida dos indivíduos. Vale dizer que a ordem entre os semas [estatura]+[sexo], ou o contrário, não parece ser relevante.

No tocante aos sinais estabilizados que indicam ação/processo, pode-se dizer que o número de ocorrências, nas atividades de interação, foi relativamente baixo, dado que o número de nomes é sempre maior. De modo geral, os sinais identificados ou são semanticamente completos, ou utilizados de modo a não necessitarem de complemento.

Figura 57 – Sinais estabilizados (processos)



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos verbos que necessitariam de complemento, foi identificado somente um – no caso, LEMBRAR. Talvez porque as ações, de modo geral, se manifestam como Transferências, i.e., sinais que trazem na sua estrutura todo o evento.

Também, como é possível constatar (cf. Figura 57), o sinal para CORRER++ veio marcado com aspecto de intensidade, ainda que nenhum traço para marcar o tempo tenha sido identificado. Para esse caso, é pertinente esclarecer que existem sinais específicos, tais como: DEPOIS, ANTES, SOL-ATRÁS «manhã» e SOL-ALT@ «tarde».

Por último, quanto à função quantitativa e enumerativa, foram encontrados alguns sinais concernentes a esses marcadores, os quais parecem ser emprestados do repertório gestual dos ouvintes.

Figura 58 – Marcadores quantitativos e enumerativos produzidos por JCA

Fonte: Elaborado pela autora

No tocante aos marcadores enumerativos, vale dizer que JCA lista os irmãos, caracterizando-os, como será descrito na seção referente ao nível semântico sintático.

Em relação às Transferências, foram encontrados os seguintes tipos: 1) Transferências de Forma e Tamanho (TFT); 2) Transferências de Situação (TS), e Transferências de Pessoa (TP), sendo que as mais utilizadas por JCA foram as de situação.

TBE

No inventário lexical de TBE, foram encontrados 98 Sinais Estabilizados, 19 Transferências, 32 Apontamentos e 10 Gestos Conversacionais. Dos sinais estabilizados, identificaram-se as seguintes categorias: nomes, processos, marcadores temporais, aspectuais, avaliativos, quantitativos e enumerativos.

Os nomes identificados são, de modo geral, comuns e próprios. Os comuns designam objeto, grau de parentesco, lugar, dentre outros; já os próprios, nomes de pessoas formados a partir de características concernentes a uma pessoa específica, a saber: atributo físico, marca de nascença, profissão e até alguma mania ou hábito inerente ao indivíduo.

TBE produziu muitos sinais designando os familiares e, juntamente com as irmãs, informou os sinais que identificam grau de parentesco e pessoas próximas à família.

Figura 59 – Sinais estabilizados (parentesco e proximidade)



Fonte: Elaborado pela autora

Na Figura 59, o sinal MÃE faz referência à mama; IRMÃ@, AMIG@ e PRIM@ fazem alusão à igualdade/proximidade dos membros, porém, no primeiro caso, os dedos indicador e médio de uma só mão balançam alternadamente em sentido vertical (têm a mesma origem e estão juntos). No segundo, os indicadores de cada mão se aproximam, mostrando que mesmo tendo origens diferentes estão juntos. E, no último caso, tendo a mão aberta com dedos distendidos e afastados, o sinalizante mostra o dedo indicador flexionando-se discretamente (falantes medial e proximal), o que pode sugerir mesma origem com certo distanciamento.

Já o enunciado PAI é designado a partir dos pelos do rosto, barba e bigode. Para TI@ (tio/tia), elas usam o termo BÊNÇÃO,¹⁷⁵ convencionado culturalmente na região. NAMORAD@ é representado pelo gesto de abraçar, como se estivesse trazendo a pessoa para perto de si e ESPOS@, pelo gesto de colocar (ou mostrar) o anel no “dedo de compromisso”. Como se pode ver, todos os enunciados têm uma relação muito próxima da situação em que foram gerados.








No tocante aos sinais que indicam ação/processo, a maior parte é identificada como semanticamente completa ou utilizada de modo a não necessitar de complemento (LAVAR^ROUPA, DORMIR, JOGAR-BOLA, VIR). Esse é o caso também dos eventos expressos por Transferências.

Quanto aos verbos que necessitariam de complemento, foi identificado apenas um – SABER. Há também aqueles que se manifestam como verbos e nomes (GRÁVIDA «engravidar», ANEL-COMPROMISSO «casar»).

Com relação aos marcadores aspectuais, no repertório de TBE, Observou-se algo interessante no tocante ao sinal FALAR. Primeiro, a mudança de CM à medida que se necessita de uma ação mais intensa (cf. Figura abaixo). Trata-se de uma variação tanto em nível semântico quanto pragmático. No exemplo “A”, o sinal é produzido pela mão dominante – estando próxima a região da boca – configurada em G09:01 e apresentado em Movimento circular (de dentro para fora). Em “B”, a mão em formato G01:23 e fazendo Movimento de abrir e fechar, faz alusão a uma boca, porém “B1” distingue-se de “B2” devido à repetição e caráter contínuo do Movimento, além da Expressão Não-Manual, em que a boca, na região das bochechas, infla um pouco. Por último, em “C”, a CM G01:05 também alterna entre do Movimento de abrir e fechar de uma boca, contudo de tal modo tensionado que, juntamente com a expressão facial de desaprovação, acaba por traduzir a insatisfação do locutor diante do incômodo causado pela falação.

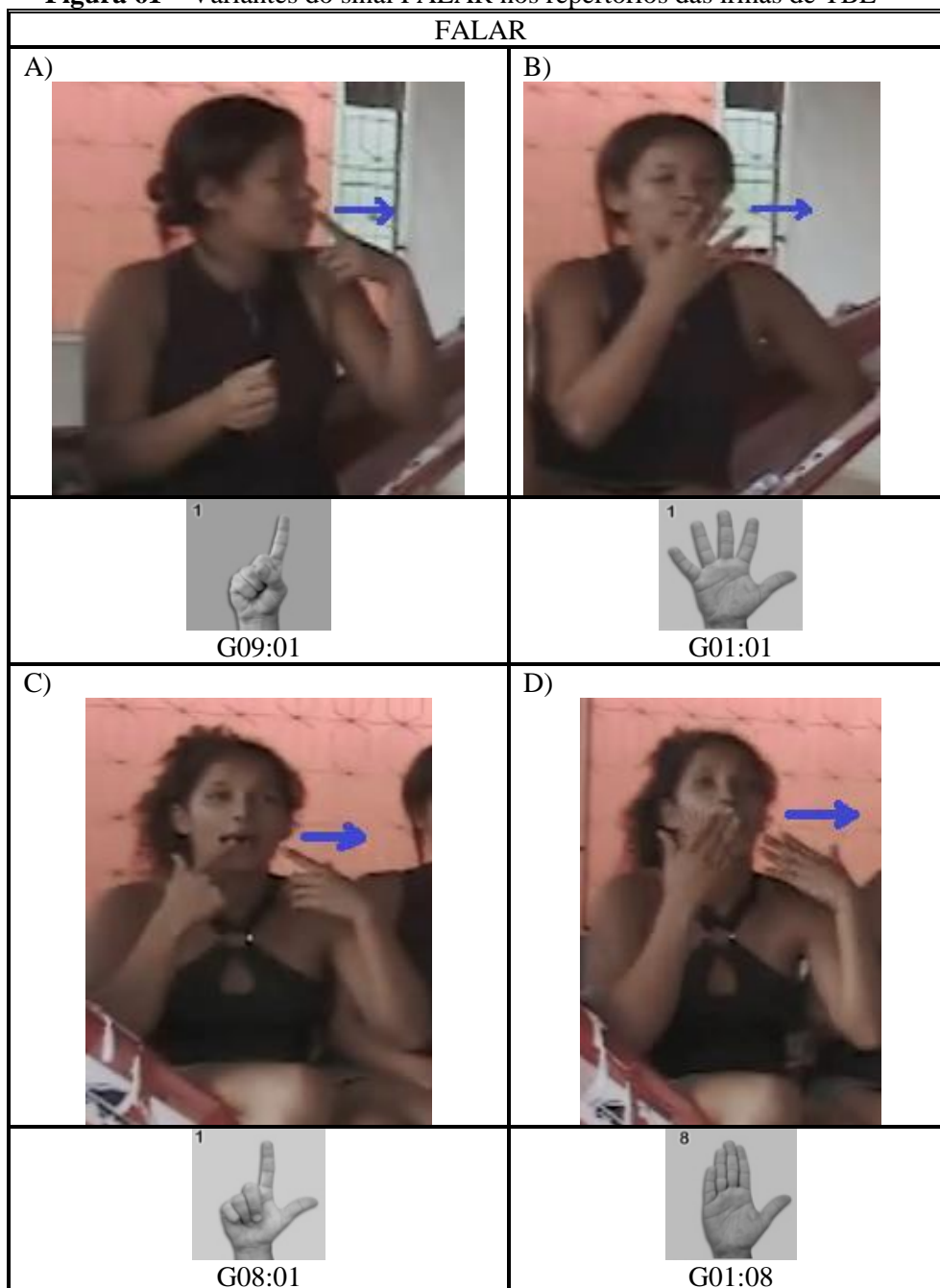
¹⁷⁵ Na região, é comum ver que, ao encontrar seus parentes mais velhos (pai, mãe, tios, avós e padrinhos), as pessoas, de modo geral, cumprimentam-nas pedindo a bênção, o que consiste em elevar a mão aberta (com os dedos unidos ou separados), a partir de um movimento tenso (similar à batida de continência), que se inicia na altura do ombro e eleva-se, para frente em diagonal, até a altura da cabeça.

Figura 60 – Variantes do sinal FALAR no repertório de TBE

<p>A)</p>  <p>1 G09:01</p>	<p>B)</p>  <p>23 G01:23</p>		<p>C)</p>  <p>5 G01:05</p>
<p>FALAR</p>  <p>«falar normalmente»</p>	<p>FALAR+</p>  <p>«falar um pouco além do normal»</p>	<p>FALAR++</p>  <p>«falar muito além do normal»</p>	<p>FALAR+++</p>  <p>«falar demasiadamente»</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Além dessas variações, também foram encontradas outras no repertório das irmãs. Nesse caso, o mesmo sinal pode ser feito com uma ou ambas as mãos. Em todos os casos, trata-se de um movimento saído da região da boca e segue um curso retilíneo, sendo o movimento de dentro para fora (cf. Figura 61). Contudo, vai haver alteração na CM, embora o significado permaneça o mesmo. Em “A” a irmã 01 utiliza a CM G09:01 para produzir o sinal e, em “B”, a G01:01. Já a irmã 02, recorre às CMs G08:01 e G01:08. Vale dizer que TBE pareceu compreender perfeitamente essas variações, em todos os momentos quando foram produzidas.

Figura 61 – Variantes do sinal FALAR nos repertórios das irmãs de TBE

Fonte: Elaborado pela autora

A marcação de tempo, ao que tudo indica, parece ser feita por meio de alguns sinais, a exemplo de TEMPO +++ «faz tempo», HORA, DEPOIS, NOITE.

Quanto aos marcadores avaliativos ou qualificadores, foram encontrados GRANDE/ALT@ e PEQUEN@/BAIX@, além de BONIT@, DOID@, CABEÇA-DURA.

Desses exemplos, chama a atenção, o adjetivo FEI@ e seu superlativo MUIT@ FEI@, cuja diferença em relação à forma matriz está na expressão facial denotando “nojo”.

Por último, quanto à função quantitativa e enumerativa, foram encontrados alguns sinais indicando quantidade. Esses sinais, a julgar pela similaridade, são emprestados do repertório gestual dos ouvintes.

Figura 62 – Exemplos de sinais com função de contar e enumerar



Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os tipos de Transferências, foram encontrados: 1) Transferências de Forma e Tamanho (TFT); 2) Transferências de Situação (TS), e Transferências de Pessoa (TP), sendo que as mais utilizadas foram as de pessoa.

Os apontamentos, além de indicar pessoa da primeira e terceira pessoa do singular, foram encontrados também locativos, possessivos e demonstrativos.

No repertório de TBE, encontrou-se, ainda, marcadores conversacionais que visavam expressar, além do pensamento, seu sentimento ou satisfação por algo dito. Trata-se de uma forma de avaliação do assunto ou do interlocutor. Para cada situação, a informante utiliza um gesto diferente, o qual, frequentemente, aparece seguido de vocalização.

Figura 63 – Marcadores conversacionais presentes no repertório de TBE

 <p data-bbox="245 669 619 763">Diante de uma pergunta já feita pela irmã, ela responde: “NÃO JÁ DISSE?”.</p>	 <p data-bbox="679 669 992 763">Quando as irmãs insistem na mesma pergunta, ela retruca: “SEI-LÁ”.</p>	 <p data-bbox="1066 669 1414 763">Quando acredita que a irmã está equivocada, questiona: “TÁ-LOUCA?”.</p>
 <p data-bbox="261 1084 603 1182">Quando não quer falar sobre dado assunto, pede: “ME-DEIXE!”</p>	 <p data-bbox="657 1084 1018 1182">Quando percebe que sua resposta era mesmo aquela, censura: “É-ISSO?”.</p>	 <p data-bbox="1062 1084 1417 1182">Quando deseja que o evento seja concluído, pergunta: “PRONTO?”.</p>
 <p data-bbox="277 1487 587 1583">Quando acredita que a pergunta não tem sentido, esclarece: “SEI-LÁ!”.</p>	 <p data-bbox="657 1487 1018 1583">Quando perguntam algo que tem como saber, enfatiza: “NÃO-SEI!”.</p>	 <p data-bbox="1072 1487 1407 1583">Quando deseja confirmar algo, indaga: “NÃO-É?”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Esses gestos conversacionais interativos são muito característicos na fala dos ouvintes, o que explica as vocalizações feitas por TBE. Trata-se de gestos que, na maioria das vezes, tornam-se convencionados e passam a ser utilizados na comunidade ouvinte, em situações em que ou não se deseja, ou não se pode expressar em voz alta. Vale dizer, ainda, que o uso de

expressões não manuais concomitantes a esses gestos é muito forte, muito embora não tenhamos explorado essa questão neste trabalho.

4.2.2.3.2 Sobre o nível léxico-sintático

Com relação aos sinais estabilizados, nem todas essas categorias foram encontradas de igual modo nos repertórios dos sujeitos. Os nomes e processos, por exemplo, foram, com certeza, os mais recorrentes em todos os informantes, entretanto, não se pode afirmar que um ou outro não tenha esta, ou aquela categoria em seu repertório, pois, para isso, seriam necessários testes de eliciação específicos.

De qualquer sorte, os dados nos dão uma ideia do potencial desse sistema lexical. O fato de haver categorias lexicais específicas indica, de antemão, um arranjo léxico-sintático. Chamam a atenção, no entanto, a pouca frequência de verbos em relação ao número de transferências, as quais já possuem em estrutura conteúdo indicando ação/processo, além de potenciais entidades propensas a ocuparem possíveis posições argumentais.

Com relação aos marcadores aspectuais, nos repertórios de ACN, JCA e TBE¹⁷⁶, foram encontrados três sinais, em que a repetição do parâmetro de Movimento mais a velocidade, expressa (ou não) por meio de certa tensão produzida pela face (ENM), ajudam a intensificar o valor semântico da ação.

A marcação de tempo, ao que tudo indica, parece ser feita por meio de sinais capazes de expressar passado e futuro, sendo que o presente seria indicado por meio da ausência dessas palavras, consoante os repertórios de JCA e TBE.

Quanto aos marcadores avaliativos ou qualificadores, com exceção das designações de tamanho GRANDE/ALT@ e PEQUEN@/BAIX@, só foram encontrados no repertório de TBE. Desses exemplos, chama a atenção, o adjetivo FEI@ e seu superlativo MUIT@ FEI@, cuja diferença em relação à forma matriz está na expressão facial denotando “nojo”.

¹⁷⁶ ESA não se encontra nesse grupo porque não participou da atividade de conversa.

Por último, quanto à função quantitativa e enumerativa, foram encontrados alguns sinais concernentes a esses marcadores somente nos repertórios de JCA e TBE. Identificou-se, ainda, sinais indicando quantidade em ambos os sistemas, já os enumerativos apenas no repertório de JCA.

No repertório das informantes, consta uma quantidade e variedade de sinais estabilizados satisfatória, principalmente em JCA e TBE. Vale dizer que essas mesmas categorias foram apontadas nos estudos de Fusellier-Souza (2004).

Dentre os tipos de Transferências, foram identificadas: 1) Transferências de Forma e Tamanho (TFT); 2) Transferências de Situação (TS), e Transferências de Pessoa (TP). Quanto às preferências, as mais utilizadas por ESA e TBE foram as de pessoa, e as mais recorrentes, nos repertórios de ACN e JCA, foram as de situação. Vale a pena lembrar que, nas TPs, o sinalizante ocupa o lugar do personagem, e nas TSs, prevalece a visão de quem contempla a certa distância os eventos.

O número de apontamentos está diretamente relacionado ao tamanho do repertório de cada sujeito. Logo, ESA produziu apenas 7 apontamentos e TBE, 31, número próximo à média das produções de ACN (21) e JCA (29). Nesses dados, além de apontamentos indicando pessoa e lugar, foram encontrados também possessivos e demonstrativos.

Os marcadores de pessoa referem-se à primeira e à terceira pessoa do discurso. Em relação a este último, observou-se, nas narrativas, que, ao produzir os sinais GATO, CACHORRO ou PÁSSARO, os sujeitos ACN e JCA, sentiam necessidade de referenciá-los a partir dos animais que tinham em seu entorno. Sendo que a intenção de referenciar o personagem da narrativa a partir de um referente concreto, fica claro quando ACN, ao recontar a história para a mãe de modo mais “didático”, *grosso modo* falando, se utiliza da estratégia de mostrar, apontando, que o animal expresso no enunciado é o mesmo, ou melhor, é da mesma espécie, daquele que elas têm em casa. Tal fato evidencia que os sujeitos desejam tornar o sistema mais concreto, palpável, para seus interlocutores, o que sugere haver muitas das construções típicas das línguas gestuais passíveis de serem evitadas quando a compreensão dos interlocutores ouvintes está em jogo.

Quanto aos marcadores de lugar, observou-se que alguns apontamentos diziam respeito a referentes próximos (dentro da casa do informante) e outros a referentes distantes (no entorno

ou fora da casa onde estávamos). Nesse caso, a noção de distância e proximidade é revelada no modo de estender ou não o braço. Também foram registrados apontamentos realizados com o olhar, quando este parece “indicar algo”.

Tanto ESA quanto TBE fizeram uso de demonstrativos, porém o primeiro os utilizou apenas, na conversa com a pesquisadora, para mencionar as sequências das imagens. Já a segunda apontou para mostrar referentes dentro do processo comunicativo com as irmãs. Lembrando que TBE foi a única a usar apontamentos para indicar posse e também a usar sinal interrogativo. Sendo que, em relação a esse último, além de TBE, somente os parentes ouvintes fizeram uso de sinais interrogativos, a saber, “O-QU?”, “QUAL?” e “COMO”, muito provavelmente pelo papel que exerceram na conversação.

Ainda sobre o léxico dos informantes, pode-se dizer que é formado por sinais – os estabilizados e as transferências, as quais figuram na qualidade de neologismos –, e os apontamentos. Todos produzidos dentro do próprio sistema. Além disso, há os empréstimos provenientes da gestualidade coverbal, a saber, os gestos emblemáticos (ou icônicos culturais) e os conversacionais (ou gestos de acompanhamentos) – convencionados na comunidade ouvinte.

Essa é a constituição do léxico da Língua de Sinais Caseira. Do ponto de vista lexical, é certo que cada indivíduo tem seu próprio léxico. No entanto, a composição e constituição do sinal nos níveis linguísticos abordados mostram que a similaridade não é aleatória. Os princípios que regem os sistemas são os mesmos, o que muda, porém, é o modo como a realidade será percebida, no momento da iconização da experiência. Logo, do ponto de vista estrutural, há mais em comum entre os Surdos oriundos de diferentes realidades do que entre eles e seus parentes, apesar de partilharem o mesmo vocabulário (GOLDIN-MEADOW; MYLANDER, 1983, 1990, 1998).

4.2.2.4 Nível semântico-sintático

De acordo com Slobin (1980), para uma língua funcionar, é preciso uma gramática, a qual deve fornecer ao interlocutor pistas para interpretação da frase. Uma primeira pista ou estratégia

na formação de significado numa cadeia enunciativa seria a ordem das palavras e a outra, o uso de marcadores gramaticais. Todavia, no que tange às línguas de sinais, Sallandre (2003) chama a atenção para o fato de os Sinais de Grande Iconicidade, de antemão, já questionarem os linguistas quanto às fronteiras do que se pode chamar de “palavra”. E ainda que essa não seja uma discussão nova nem pacífica nos estudos das línguas orais (BASÍLIO, 2004), nas línguas de sinais, há, certamente, muito pouco debate sobre o assunto. Isso porque o caráter icônico das línguas gestovisuais, em princípio, tem sido deixado de lado, posto que são analisadas estruturas similares às línguas orais-auditivas, prescindido das operações de Transferências (classificadores e processos miméticos, de acordo com Felipe (2006).

Dito isso, segundo os dados dos sujeitos desta pesquisa, à proporção que se comparava a conversa com parentes e as narrativas que eles construíram, a partir das sequências de imagens, vislumbravam-se dois caminhos distintos. Um que favorecia a análise tradicional, identificando sujeito, verbo e objeto, e outro para o qual bastaria a classificação das unidades, sem se preocupar com sua organização dentro do sistema.

Na conversação, pela própria estrutura do gênero, em alguns momentos, os sinais eram usados para responder, complementar, explicar ou ilustrar, o que havia sido iniciado pelos parentes. Em se tratando de ACN, vimos, durante boa parte da interação, que ela apenas respondeu com meneios de cabeça; das poucas vezes em que sinalizou, usou apontamentos, sinais “soltos”¹⁷⁷ e algumas frases. No caso de JCA, percebia-se a pretensão de formar frases completas, pois seu irmão se lhe dirigia fazendo perguntas sinalizadas e esperava por suas respostas, cedendo-lhe o turno de fala. Quanto a TBE, a estrutura dos enunciados variou segundo o momento da conversa. Houve vocalizações, gestos conversacionais típicos dos diálogos entre ouvintes, apontamentos, dentre outros.

O fato é que, durante o momento de interação, todas utilizaram apenas sinais estabilizados, ou seja, recorreram a um vocabulário convencional – signos já conhecidos dos parentes. Para Cuxac (2000), esse caso parece considerar o sistema oral, já o outro, o das narrativas, por ser altamente icônico, segue a lógica da visão ilustrativa.

¹⁷⁷ Os sinais mostram-se “soltos”, quando é considerada apenas a fala da informante. No entanto, levando em conta atividade de conversa, observa-se que os sinais ajudam a complementar a fala da mãe.

Em vista disso, os dados foram analisados em nível semântico-sintático, onde o sentido de sintático se limita, de acordo com Sallandre (2003), à organização da forma no quadro de relações icônicas de forma e sentido.

4.2.2.4.1 Os dados das conversas

ACN

Apesar de ter sido muito parcimoniosa durante a conversa com a mãe, limitando-se, na maior parte das vezes, a apontamentos e palavras aparentemente soltas, ACN produz frases consistentes. Dessa forma, depois de a mãe mencionar uma filha – [CABELO-COMPRID@] – ACN, sem lexicalizar o agente produz a sentença: “CASA IX”.

Figura 64 – Enunciado extraído da conversa ACN e mãe (ELAN_00:00:48:439-00:00:49:927)



Fonte: Elaborado pela autora

Na frase seguinte, ACN cita algumas características do irmão, unindo o actante da sentença a seu atributo: “IX_{3s} REVÓLVER” e “IX_{3s} APARELHO-ORTODÔNTICO”. Em seguida, diz onde o indivíduo se encontra/mora – “CONTINÊNCIA IX”. Interessante notar que

¹⁷⁸ Infelizmente, na filmagem, a mão do sujeito foi cortada, de modo que não se pode ver a apontação.

o apontamento, marcador de lugar, além de produzido numa altura maior, é mais extenso, pois alude à distância entre o quartel onde trabalha o irmão e a casa da mãe. Assim, se compararmos esta apontação com a da frase anterior (a qual refere-se onde a irmã mora), percebe-se que, para distância menores, o braço da sinalizante não se estende muito, contudo, se estira para marcar um intervalo maior em relação à sua casa.

Figura 65 – Enunciado extraído da conversa ACN e mãe (ELAN_00:03:52:051-00:03:57:176)



Fonte: Elaborado pela autora

A próxima frase é referente a um animal. ACN sinaliza “TAMANHO-PEQUEN@” e, logo em seguida, retoma-o por meio da apontação, indicando aquele que fica do lado de fora da casa.

Figura 66 – Enunciado extraído da conversa ACN e mãe (ELAN_00:04:32:988-00:04:36:052)



Fonte: Elaborado pela autora

ACN também sinaliza uma sentença com duas proposições. Nessa frase, ao mesmo tempo em que enuncia o agente “TAMANHO”, especifica-o dizendo que se trata da colega de [SINALCABELO^CURTO], a qual desempenhou a ação de CORRER, e muito. Em seguida, sem lexicalizar novamente o agente, nossa informante implementa uma transferência para designar a ação “<passar-por-alguém>”.

Assim, na sentença, ambas as proposições parecem manter uma relação de causa e consequência, haja vista que o aspecto intensificador posto no verbo CORRER+++ – perceptível na tensão e velocidade do movimento, bem como na expressão facial – sugere que a ação ocasionou o fato de a colega ter esbarrado em ACN. Sendo que essa última ação tem o movimento mais lento, focando no “encontrão” dado na pessoa que passa.

Figura 67 – Enunciado extraído da conversa ACN e mãe (ELAN_00:01:29:706-00:01:34:842)

		
TAMANHO	[SINAL^CABELO^CURTO]	
		
CORRER+++	<passar-por-alguém>	
A menina, de cabelo curto, correu tanto que esbarrou em mim.		

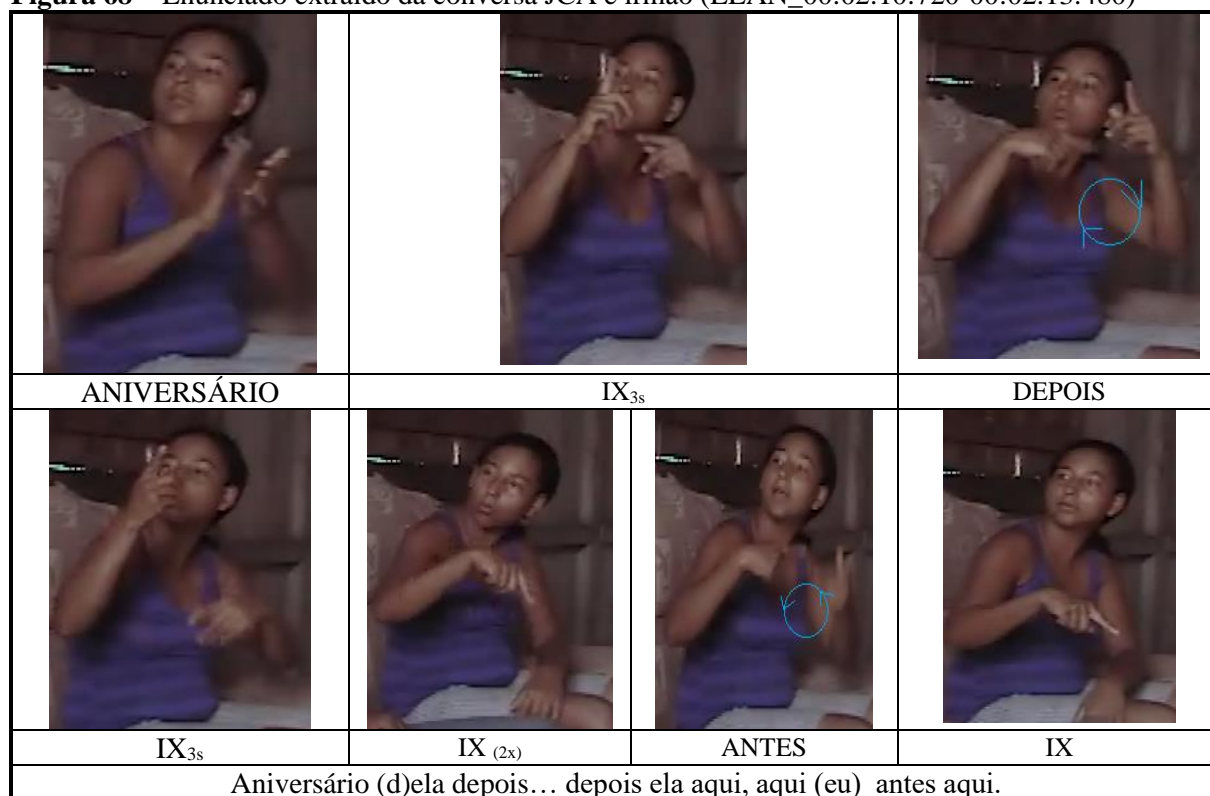
Fonte: Elaborado pela autora

JCA

Quando perguntada sobre a idade da filha, a mãe de JCA procura basear-se no ano de nascimento da filha mais nova, explicando quem veio antes e quem veio depois. Assim, nossa informante segue a mesma estratégia: “ANIVERSÁRIO IX_{3s} DEPOIS IX_{3s} IX IX ANTES IX” (cf. Figura 68). No entanto, posto que as palavras “antes” e “depois” necessitam de referências específicas para explicitar quem precedeu ou sucedeu quem, JCA não consegue estruturar bem sua frase, o que revela ausência de refinamento na utilização do apontamento. A primeira pessoa (IX_{1s}) fica subtendida, a terceira pessoa (IX₃) parece contrapor-se ao locativo (IX), o qual, para quem não entende do que se trata, confunde-se. Foi o que ocorreu com seu irmão, que sabia,

por intuição, do que ela falava, porém sentiu dificuldade para traduzir especificando as referências.

Figura 68 – Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:02:10:720-00:02:13:480)



Fonte: Elaborado pela autora

Já na produção da frase seguinte, JCA apresenta o sinal do irmão: “IX_{3s} [^{SINAL}HOMEM-TAMANHO] IRMÃ@ HOMEM”. Nessa sentença, o apontamento representa o actante (3ª pessoa), o qual está relacionado aos seguintes atributos: sinal de batismo, grau de parentesco e sexo. Não há verbo, apenas sinais justapostos.

Figura 69 – Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:03:58:925-00:04:04:245)

				
IX _{3s}	[^{SINAL} HOMEM^TAMANHO]	IRMÃ@	HOMEM	
Ele (é) “[^{SINAL} HOMEM ^TAMANHO]”, (é o) irmão homem.				

Fonte: Elaborado pela autora

A sentença seguinte é uma resposta à pergunta, traduzida pelo irmão, sobre quantos irmãos JCA tem. Nessa hora, de modo imediato, ela traz a mão de apoio para contar os irmãos. Enquanto menciona seus irmãos, os dedos da mão de apoio vão sendo estirados paulatinamente – mínimo, anelar, médio, indicador e polegar –, à medida que o indicador da mão dominante os vai tocando, sendo que o olhar passa rapidamente por cada dedo.

O primeiro a ser computado é o irmão que nos acompanha durante a conversa. Nessa hora, a informante abrevia o sinal dele de “[^{SINAL}HOMEM^TAMANHO]” para apenas “[^{SINAL}HOMEM]”. Neste enunciado, o sinal designando o irmão funciona para esclarecer, à pesquisadora, de quem estão falando. Isso porque, inicialmente, JCA marca o irmão na mão de apoio e sinaliza “você”. Depois, com o olhar já voltado para a professora, executa o sinal de batismo do irmão, seguido do apontamento “ele”. À vista disso, infere-se que houve uma digressão, no sentido de explicar para a professora de quem se tratava.

Figura 70 – Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:04:04:910-00:04:07:060)

Fonte: Elaborado pela autora

A estrutura do enunciado segue sendo a mesma, quando JCA lista os outros irmãos: aponta o dedo contíguo ao anterior, a fim de enumerar sua lista, e produz o sinal referente a cada pessoa, no intuito de explicitar os itens em questão. Em ambos, a informante, além de apresentar o sinal da irmã “[^{SINAL}TAMANHO-GRANDE]”, especifica-o dizendo tratar-se de sua irmã – indicação de posse por meio do apontamento referente à 1ª pessoa. Quanto ao fato de se tratar de uma mulher, essa informação é dada pelo irmão, quando traduz a mensagem.

Figura 71 – Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:04:07:090-00:04:09:330)

Fonte: Elaborado pela autora

Já no item 3, há apenas a enumeração (com indicação do dedo médio na mão de apoio), o detalhamento (sinal referente à irmã) mais uma digressão indicando, à professora, que se trata de sua irmã S (IX_{3s}).

Figura 72 – Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:04:09:360-00:04:11:960)

			
TRÊS (3)	[^{SINAL} TAMANHO-MULHER]		IX _{3s}
três: [^{SINAL} TAMANHO-MULHER], ela lá (irmã S.).			

Fonte: Elaborado pela autora

Ao final, no quarto item, JCA nomeia a si própria, e no quinto, devido ao medo de se confundir, indaga ao irmão quem seria o quinto.

Figura 73 – Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:04:12:040-00:04:17:330)

			
QUATRO	IX _{1s (2x)}	CINCO	QU-?
quatro: eu, eu; cinco: quem (é)?			

Fonte: Elaborado pela autora

Na estrutura geral (Figura 73), os enunciados são organizados similar e paralelamente – enumeração seguida de detalhamento, sendo que a mão de apoio fica suspensa durante todo o tempo em que a sinalizante lista os irmãos.

74 – Estrutura geral do enunciado completo

Enumeração	Detalhamento
Um (1)	IX _{2s} [^{SINAL} HOMEM] IX _{3s}
DOIS (2)	[^{SINAL} TAMANHO-GRANDE] IRMÃ@ IX _{1s}
TRÊS (3)	[^{SINAL} TAMANHO-MULHER] IX _{3s}
QUATRO (4)	IX _{1s} IX _{1s}
CINCO (5)	QU-?

Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, observou-se que a enumeração se manteve fixa no espaço neutro enquanto o detalhamento referente aos irmãos foi produzido no espaço de 3ª pessoa (lado direito) e a ela própria, no de primeira.

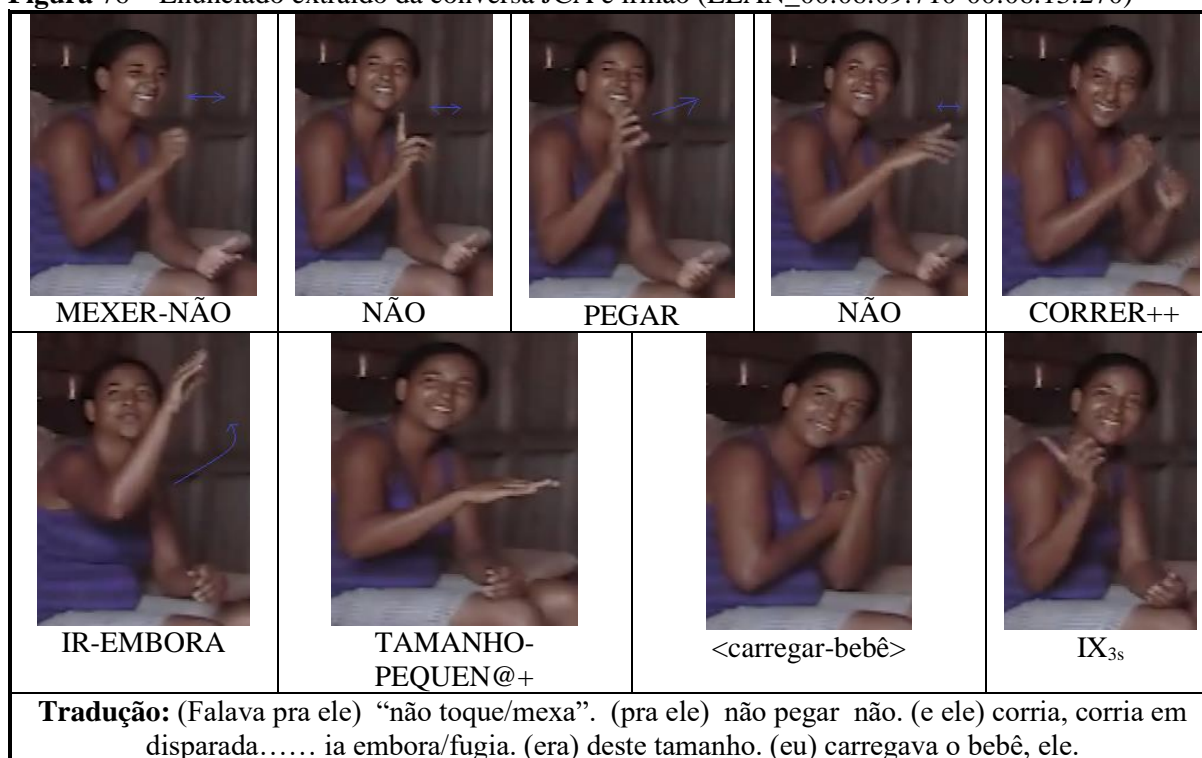
Em outro momento, quando JCA é solicitada a falar de seu irmão, lembrando o tempo de criança, primeiro confirma para o irmão e para a professora que se lembra dessa época: “SIM BEBÊ TAMANHO-PEQUEN@ IX_{3s} TAMANHO-BEBÊ”.

Figura 75 – Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:06:04:420-00:06:08:730)

				
SIM	BEBÊ	TAMANHO-PEQUEN@	IX _{3s}	TAMANHO-BEBÊ
Sim, (quando) bebê, deste tamanho. Ele (era um) bebezinho				

Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, ela narra uma situação: “MEXER-NÃO NÃO PEGAR NÃO CORRER CORRER++ IR-EMBORA TAMANHO-PEQUENO+ <carregar-bebê> IX_{3s}”. Observemos, porém, que nessa sentença cheia de proposições não há marcação, via apontamento, dos agentes.

Figura 76 – Enunciado extraído da conversa JCA e irmão (ELAN_00:06:09:710-00:06:13:270)



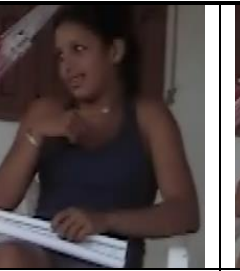

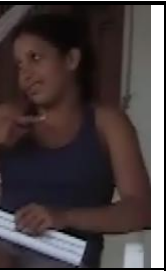
Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, percebe-se que, ao produzir o sinal “MEXER-NÃO”, a informante localiza seu interlocutor fixando o olhar a sua frente (2ª pessoa), como se nesse ponto fixo houvesse alguém de pequena estatura. Apesar disso, nas próximas imagens dos sinais o que se vê é seu olhar voltado para a pesquisadora. Isso denota que, nesse momento, JCA está contando a história na 3ª pessoa. A direção dos olhos e outros movimentos gestovisuais produzidos no espaço lateral à direita, fazem alusão à 3ª pessoa. Assim, somente ao final da frase é que a informante aponta para o irmão, indicando sobre quem ela fala.

TBE

Durante a conversa, as frases de TBE são curtas na maioria das vezes, sempre em resposta a alguma indagação. Mesmo quando a fala é apenas dela, parece estar respondendo a algo, o que sugere uma estratégia para tornar o discurso fluido. Assim, ao perguntarem: “quando você veio pra cá estudar, veio com quem?”, TBE responde: “VIR IRM@ IX_{3s} IRM@ IX_{3s}”, conforme Figura abaixo.

Figura 77 – Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:01:00:805-00:01:03:584)

				
VIR	IRM@	IX_{3s}	IRM@	IX_{3s}
Vim (com minha) irmã, ela (minha) irmã, ela.				

Fonte: Elaborado pela autora

Em sua resposta, todos os sinais referentes à irmã são dispostos na sua lateral esquerda, lugar destinado à terceira pessoa. O agente (1ª pessoa) e o locativo – já mencionado pelas irmãs – ficam elípticos, enquanto são repetidos o sinal indicando companhia (IRM@), e o apontamento (IX_{3s}).

Em muitas partes da conversa, TBE responde utilizando apenas dois ou três sinais, porém é preciso lembrar que, em uma interação, pode-se construir frases com base no enunciado de seu interlocutor e vice-versa. Assim mesmo, não se pode dizer que sentenças com poucos enunciados possam ser consideradas, estruturalmente simples. Na Figura 78, vemos duas sentenças, ambas construídas a partir de dois enunciados. Na primeira, há um marcador avaliativo seguido de intensificador. Já na segunda sentença, foram concatenadas duas ações, em que se percebe a primeira enquanto complemento da segunda. Em outras palavras, o sinal em posição de tópico (COMER) é argumento do segundo (SABER), o que demonstra uma relação de subordinação entre as duas proposições.

Figura 78 – Enunciados extraídos da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:04:41:010-00:04:42:210 e ELAN_00:02:52:695-00:02:53:578)

1.		2.	
			
BONIT@	MUIT@	#	COMER SABER
1. (ele é) Muito bonito!			2. Cozinhar, sei.

Fonte: Elaborado pela autora

Já na Figura 79, temos um enunciado mais extenso e complexo: “[EI!] [SINALROER-UNHA] PÔR-ANEL (xxx) MAIS-OU-MENOS PELE MAIS-OU-MENOS FEI@ IX IX PELE [EI!] GRÁVIDA DOIS (pausa) [voc] IX_{3s} DOID@ (pausa) [voc] DOID@ (pausa) MÃO-DEZ QU-?”. Na verdade, trata-se de quatro orações, cuja delimitação é percebida a partir de pausas bem marcadas. O primeiro enunciado inicia-se com um marcador conversacional (ou melhor, gesto de acompanhamento), a fim de chamar a atenção da professora. Em seguida, a oração vem constituída de agente, verbo e um sinal que não pôde ser identificado.

Figura 79 – Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:09:10:052-00:09:13:069)

			
EI!	[SINALROER-UNHA]	PÔR-ANEL	(xxx)
Tradução: Olha: “Roer-unha” casou.			

Fonte: Elaborado pela autora

A segunda oração é um pouco mais complexa, haja vista que o enunciado ininteligível pode fazer parte desta ou da oração anterior. Nela, TBE faz uma avaliação física do marido da prima. O núcleo da unidade significativa é PELE sendo que o sinal MAIS-OU-MENOS aparece

antes e depois desse termo, restringindo seu sentido. A esse, segue-se ainda outro qualificador – FEI@ – com o qual é estabelecida comparação com a cor da blusa (preta) da irmã. Para isso, são produzidos dois apontamentos, um indicando a distância e outro a proximidade, já que a informante estica o corpo a fim de mostrar do que se trata. E outra vez retoma o sinal PELE.

Figura 80 – Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:09:12:104-00:09:18:508)



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação à oração seguinte: “EI! GRÁVIDA DOIS” (Figura 81), depois de a informante chamar a atenção da professora com um gesto, sinaliza a ação de engravidar sem explicitar, lexicalmente, o paciente. Utiliza, porém, um quantificador para indicar que o evento ocorreu duas vezes.

Figura 81 – Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:09:19:092-00:09:22:564)



Fonte: Elaborado pela autora

Ao final, TBE produz uma oração conclusiva: “IX_{3s} DOID@”. Nela, há apontamento indicando a terceira pessoa e qualificador.

Figura 82 – Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:09:22:754-00:09:24:648)



Fonte: Elaborado pela autora

Dando continuidade à conversa, depois de uma pausa, a irmã 01 toma o turno da fala, mas TBE, dirigindo-se à pesquisadora, sinaliza mais uma vez o qualificador DOID@ e voltando-se para a irmã, formula uma pergunta usando substantivo (MÃO-DEZ) e pronome interrogativo

¹⁷⁹ Vocalização simultânea à sinalização.

(QU-?). Vale a pena ressaltar que essa última frase soa como uma crítica à prima pela gravidez precoce.

Figura 83 – Enunciado extraído da conversa TBE e irmãs (ELAN_00:09:26:685-00:09:29:172)



Fonte: Elaborado pela autora

4.2.2.4.2 Os dados das narrativas

É interessante notar que o gênero narrativo altera completamente a lógica semântico-sintática, pois, observou-se que os informantes, ao terem de construir uma história, a partir da sequência de imagens, depararam-se com situações diferentes das quais, talvez, não estivessem acostumados a lidar e, por esse motivo, implementaram estruturas diferentes. Em outras palavras, tiveram que recorrer ao processo de iconização da experiência, quando é necessário “mostrar” o que viram ou pensaram. Nesse momento, há um distanciamento do concreto, de modo a favorecer as possibilidades de transformação para estabelecimento do real. Assim, ao tecerem as histórias, na maior parte do tempo, usaram as operações de Transferência (FUSELLIER-SOUZA, 2004).

Isso significa que a história vai sendo narrada através de cenas que precisam ser retomadas. Nesse caso, um gato que inicialmente foi apresentado por meio de sinal específico, ao figurar, em outros momentos da história, executando diferentes ações, vai adquirir novos

¹⁸⁰ Idem.
















contornos (ou até uma nova forma) mediante o desenrolar da cena. Grosso modo falando, seria possível pensar em elementos coesivos anafóricos, cujas formas estariam atreladas ao modo com o objeto ou entidade, que aparece no contexto situacional, deve ser retomado no discurso. À vista disso, percebe-se que, vez ou outra aparecem sinais estabilizados, mas a maioria dos enunciados são estruturas de grande iconicidade.

A) NARRATIVA 01

ESA

ESA percebe a história a partir das ações que envolvem o homem. Cada evento é descrito por meio de uma transferência. Inicialmente, ele segue a lógica das imagens apresentadas – “o homem está lendo”, “o homem adormece com o livro na mão” e “o homem bateu a cabeça”. No entanto, deixa de lado uma cena, “o homem cai”, e quando lembra, a reproduz no final, sem estabelecer nenhuma associação com os enunciados anteriores. Fica, então, subentendida a relação de causa e consequência ou mesmo a noção de sequencialidade entre o que vem antes e depois, como acontece nas falas espontâneas.

Figura 84 – Dados da narrativa 1, produzidos por ESA (ELAN 00:00:08:750-00:00:25:970)

 ESPERAR	 IX _{3s}	 <ler-passar-página>	 IX «imagem na folha»
 <cochilar-com-livro-na-mão>	 IX «livro»	 IX «imagem na folha»	 <doer-cabeça>
 ESPERE!	 IX _{3s}	 IX «imagem na folha»	 IX «imagem na folha»
			
		[SE-JOGAR] ¹⁸¹	
			 [LEGAL!]
Tradução nossa: Espere! Ele está lendo o livro. Aqui oh! Dorme com o livro na mão. Aqui oh! Bateu a cabeça... espere! Ele... aqui, aqui, caiu. Legal (gostei)!			

Fonte: Elaborado pela autora

Os eventos listados por ESA são bem delimitados, devido aos marcadores conversacionais (gestos de chamamento) – apontamentos que ele produz para mostrar, na folha

¹⁸¹ Em relação ao todo, apenas esse e mais três sinais, na nomeação espontânea (SAPATO, TÊNIS e BICICLETA) extrapolaram o espaço de sinalização.

de papel que tem em mãos, a cena que será sinalizada. O apontamento também aparece para indicar o personagem (IX_{3s}) e fazer menção a um livro – o qual permaneceu na mão do personagem, enquanto ele dormia.

ACN

Para a história do “homem que caiu da rede”, ACN marca, por meio de apontamento, o agente no espaço destinado à 3ª pessoa e, em seguida, lista os eventos, de modo a fazer com que as ações fiquem justapostas. Só que, nas transferências, ou o agente/paciente se manifesta por meio da incorporação no sinalizante ou é traduzido, implícita ou explicitamente na estrutura produzida. Nesse sentido, observe que a informante – nas Transferências de Pessoa (TP) – assume o papel de “quem lê o livro”, da “pessoa que repousa a cabeça no travesseiro” e de “quem sente a cabeça doer depois de uma pancada”. No caso de “cair”, ou melhor, na Transferência Situacional (TS), a mão de apoio é o lugar de onde alguém tomba e a dominante, a pessoa que cai. Muito provavelmente, então, se deva a isso, o fato de o paciente não precisar ser marcado com um apontamento ou sinal específico.

Nessa narrativa também, percebe-se que a retomada do TP “<ler-livro> depois da produção do sinal PASSAR (a página) sugere a continuidade da ação. Em outras palavras, não se trata de uma ação súbita, mas de uma atividade que, de alguma forma, se prolonga no tempo enunciativo. Já a repetição de DORMIR acontece depois de uma pausa, refletindo, assim, apenas a retomada do que estava sendo dito.

Figura 85 – Dados da narrativa 1, produzidos por ACN (ELAN 00:00:00:230-00:00:15:490)





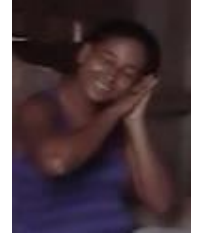




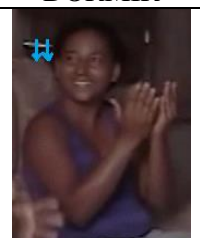








Fonte: Elaborado pela autora

Durante a narrativa, ACN percepção a história dentro de uma lógica que lhe é relevante, ou seja, descreve uma série de ações na perspectiva do personagem principal, o homem, e tece, desse modo, o princípio, o meio e o fim da narração. A mãe, no entanto, capta a história seguindo na contramão: “bateu com a cabeça, caiu da cama”.

JCA

Na construção de sua narrativa, JCA também segue a lógica da sequência de imagens mostrada. No entanto, insere, na sua história, informações que ainda não haviam sido referidas pelos outros sujeitos. Primeiro, ela apresenta a rede onde se dorme, indicando um contexto. Só depois a história propriamente dita começa a se configurar: alguém está lendo e adormece; a rede desata, cai e vira, e a pessoa referida bate com a cabeça.

Figura 84 – Dados da narrativa 1, produzidos por JCA (ELAN 00:00:01:490-00:00:39:610)

 IX	 REDE	 IX	 REDE	 DORMIR
 <passoa-ler>	 <passar-a-página>	 <passoa-ler>	 <passoa-adormecer>	 SIM! <passoa-ler>
 DESATAR	 IX		 DESATAR	 CAIR
 DESATAR	 CAIR	 VIRAR	 <bater-cabeça>	
Compreensão do irmão: “pessoa dormindo, deitado na rede, lendo... a rede caiu, desatou, bateu a cabeça...”				

Fonte: Elaborado pela autora

Durante a narrativa, a preocupação de JCA é com o alcance de suas proposições. Por isso, não inicia outra frase antes de se certificar que seu irmão, de fato, a tenha compreendido. Faz isso repetindo os enunciados, enquanto acompanha seu interlocutor com o olhar durante praticamente toda a sinalização.

Ela sinaliza REDE, pela primeira vez, com um movimento breve do pulso em forma de “U”. Na repetição do sinal, porém, a mão movimenta-se imitando o balanço de uma rede para um lado e para o outro. Além disso, nota-se que esse sinal tem seu sentido restringido pelo

apontamento que o antecede e a transferência DORMIR, que o sucede, podendo ser compreendido, então, como “a rede de dormir”. É preciso assinalar que, na sinalização, aparece, ainda, outra transferência denotando “estado de sono”. Todavia, a primeira estrutura é um sinal icônico convencional, usada de modo geral; e a segunda, uma transferência pessoal, de cunho específico, oriunda do sistema do sujeito.

Chama a atenção, também, o fato de a informante, após sinalizar DESATAR, apontar novamente a rede pendurada no armador, o que sugere um argumento verbal.

Quanto à compreensão, o irmão tem claro todos os fatos descritos e os reproduz a fim de dar um *feedback* à irmã. Algumas nuanças de sentido não são percebidas, porém, de modo geral, ele dá conta muito bem do que está sendo tratado.

TBE

O aspecto singular na narrativa de TBE é que ela produz três versões para a mesma história. Primeiro, fala resumidamente, depois faz uma versão mais explicativa e, por fim, para a irmã 01, faz outra síntese. Além disso, sua história pretende retratar os eventos que envolvem o homem e aquele que produz o clímax da narrativa – o pássaro.

Na primeira versão, as cinco cenas descritas parecem dar conta resumidamente – conforme a proposta – de toda a história. Primeiro, TBE aponta a rede (contexto) e depois faz menção a alguém dormindo (personagem principal). Em seguida, aparece um personagem que surge sem ser percebido. O movimento sinuoso traduz essa condição. De súbito, ele puxa algo que pode ser a rede. Assim, a pessoa cai pesadamente. Nessa hora, TBE chega a vocalizar: “tum!”.

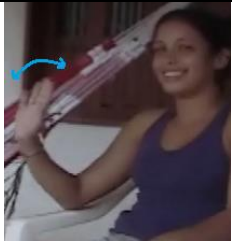





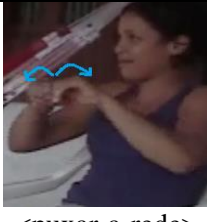




Ao que tudo indica, TBE teve uma boa compreensão da sequência de imagens e tentou passar sua percepção dos eventos na narrativa. Contudo, parece que houve uma dissonância entre o desejo do que ela gostaria de comunicar e o que realmente conseguiu sinalizar. Nesse sentido, por exemplo, nota-se o fato de ela ter deixado transparecer no sinal que o passarinho veio de modo sorrateiro, o homem não percebeu sua presença. Ela agiu de modo criativo, buscando no sistema algo que traduzisse sua percepção. Contudo, a irmã 02 compreendeu que uma cobra havia mordido o homem, ocasionando sua morte.

Figura 87 – Dados da narrativa 1, produzidos por TBE – parte 1 (ELAN 00:00:01:250-00:00:06:500)

Fonte: Elaborado pela autora

TBE, então, percebendo que sua irmã 02 não a havia compreendido, resolveu ser mais analítica, esclarecendo melhor os fatos. Assim, após chamar a atenção da irmã (EI!), mostra a rede (IX) e, em seguida, indica o agente/paciente apontando para um espaço fora do seu campo de visão (IX_{3s}) e toca novamente na rede (IX) a fim de partilhar o referente. Logo a seguir, produz: DORMIR, <pássaro-voar>, <puxar-a-rede>, <cair-de-vez>. E, após uma pausa, ela traz informações adicionais sobre o personagem: <alguém-ler>, <cair-no-sono-pesadamente>. Assim, finalizada a narrativa, dirige-se à professora: “TERMINAR?”.

Figura 88 – Dados da narrativa 1, produzidos por TBE – parte 2 (ELAN 00:00:06:950-00:00:21:595)

 EI!	 IX «rede»	 IX _{3s}	 IX «rede»
 DORMIR	 <pássaro-voar>	 <puxar-a-rede>	 <cair-de-vez>
(pausa)	 <alguém-ler>	 <cair-no-sono- pesadamente>	 TERMINAR?
Compreensão da irmã 02: “um menino deitado na rede, aí veio um pássaro, né? tava lendo, eh! tava lendo. aí veio um pássaro, acho que tacou no livro, ele deita e fica assustado.			

Fonte: Elaborado pela autora

Essa segunda versão confirma que TBE tanto usou sinais mais complexos na primeira versão, tentando traduzir significados mais sutis identificados na história como também, rapidamente, percebeu que sua irmã não compreendeu o que foi sinalizado. Logo, alterou o sinal referente ao pássaro para um gesto icônico convencional e conhecido sobremaneira pela comunidade. Substituiu ainda <arrancar> por <puxar-a-rede>. Além disso, adiciona informações que inicialmente não lhe pareceram tão importantes, o fato de o homem estar lendo o livro e pegar no sono.

Depois da versão mais analítica, ela faz ainda outra síntese, agora para a irmã 01. Primeiro, chama sua atenção, tocando-a na mão (IX). Em seguida, sinaliza <vir-sorrater@>, <arrancar>, <puxar-a-rede> e, por último, <alguém-cair>. Nesse momento, a informante parece marcar o referente – no caso, o pássaro – por meio do olhar fixo no ar, acima das cabeças das

interlocutoras. Assim, depois das Transferências Situacionais, ela incorpora o homem personagem e simula sua queda.

Figura 89 – Dados da narrativa 1, produzidos por TBE – parte 3 (ELAN 00:00:53:690-00:00:55:680)



Fonte: Elaborado pela autora

Essas três versões nos permitem ver a manifestação de sua capacidade epilinguística, ou seja, o modo como ela modifica o enunciado substituindo sinais e, nessa última versão, marcando o agente com o olhar, na parte mais alta do espaço de enunciação.

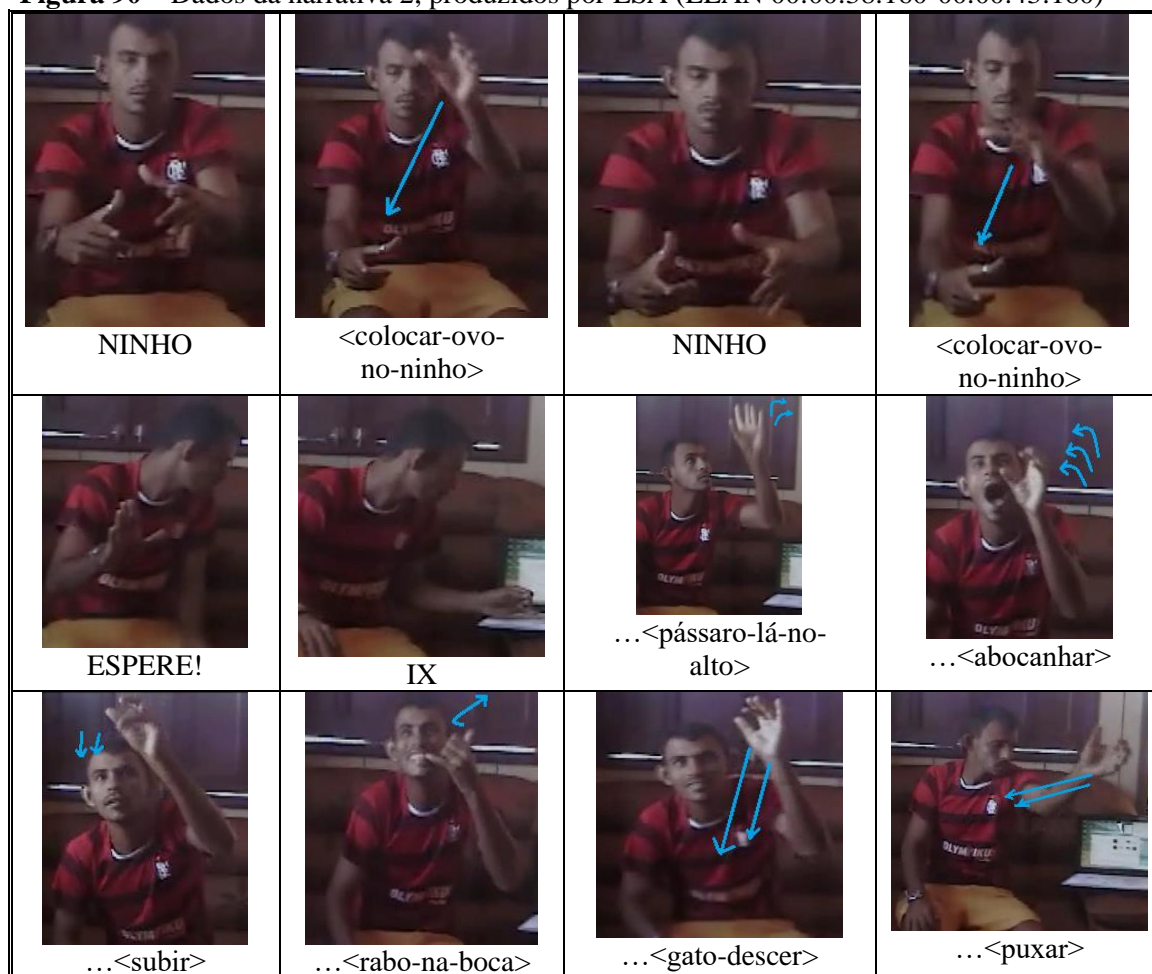
B) NARRATIVA 02

ESA

Em se tratando da história do pássaro – apesar de mais complexa, devido ao aumento da quantidade de cenas e de personagens –, ESA utiliza praticamente a mesma estrutura da história anterior. Com exceção do início, em que ele marca parte do contexto (“NINHO <colocar-algo-no-ninho>”), o resto da estrutura consiste em apontar para o papel (IX) e produzir uma transferência, as quais retratam os papéis do pássaro, do gato e do cachorro, embora esses dois últimos não possam ser diferenciados durante a enunciação.

¹⁸² Foi uma pena! Porque essa irmã tanto sinalizava como compreendia melhor o sistema de comunicação de TBE.

Figura 90 – Dados da narrativa 2, produzidos por ESA (ELAN 00:00:38:160-00:00:43:160)



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, analisando a Figura 90, nota-se que as transferências, por si só, não identificam nenhum dos personagens, mesmo o pássaro, cujo sinal é produzido em um dos pontos mais altos do espaço de enunciação. Todavia, no tocante à narrativa, a lógica está em conformidade com a proposta, mais simples, da sequência de imagens: o pássaro lá alto, o gato vem abocanhar algo que está no ninho, o cachorro sobe, morde o rabo do gato, que desce, porque o cachorro o puxou.

ACN

Na história de ACN, registra-se um fato interessante. Ao iniciar a narrativa, a informante apresenta o personagem – pássaro – produzindo a seguinte estrutura: sinal + transferência.

Figura 91 – Dados da narrativa 2: ACN apresenta o pássaro (ELAN 00:00:04:000-00:00:07:620)



Fonte: Elaborado pela autora

Ela apresenta o sinal de PÁSSARO e, depois, usa a transferência situacional de algo plainando no ar. Em seguida, sendo a vez de trazer o gato à cena, sinaliza GATO e, na sequência, produz uma transferência pessoal em que simula o gato olhando para cima.

Figura 92 – Dados da narrativa 2: ACN apresenta o gato (ELAN 00:00:07:670-00:00:09:890)



Fonte: Elaborado pela autora

¹⁸³ Devido à câmera, não foi registrada a totalidade do movimento simulando o voo do pássaro.

No cenário já há dois personagens: o pássaro voando e o gato certamente olhando o pássaro, apesar de a informante não ter estabelecido diretamente essa relação.

Depois então de uma breve pausa, ACN retoma o sinal do gato por meio de apontação, isto é, ela aponta na direção do animal que tem em casa (polegar para trás), talvez para que a mãe se certifique de que ela está falando do gato. Logo depois, repete também sinal de OLHAR seguido da transferência pessoal <gato-subir>, como demonstra abaixo.

Figura 93 – Dados da narrativa 2: ACN tecendo o início da história (ELAN 00:00:12:260-00:00:25:670)



Fonte: Elaborado pela autora

O próximo passo de ACN é deixar marcados os lugares de referência, lá em cima (IX), para onde o gato subiu e lá embaixo (IX), onde se encontra o próximo personagem a ser apresentado. Nesse momento, é mister notar que a informante não aponta para cima e depois para baixo. O que ela faz é usar a mão esquerda para sustentar a apontação que indica onde o gato está e usa a mão direita para indicar o próximo personagem a surgir na história, o cachorro.

Figura 94 – Dados da narrativa 2: ACN faz uso da apontação para referenciar o gato e o cachorro (ELAN 00:00:25:730-00:00:26:610)



Fonte: Elaborado pela autora

Nesta ordem, ACN sinaliza CACHORRO, depois aponta (IX) em referência ao cão que está na cozinha (ou quintal); em seguida, repete o sinal e implementa a transferência <cachorro-latir>¹⁸⁴. O enunciado funciona como esclarecimento, visto que ACN parece querer se certificar de que seu interlocutor sabe de qual personagem está falando, haja vista que, além de o sinal para GATO e CACHORRO ser o mesmo, ambos foram marcados na cena anterior por meio de apontação. Logo, a informante parece ter receio de que os personagens sejam confundidos.

Figura 95 – Dados da narrativa 2: ACN especificando o sinal CACHORRO (ELAN 00:00:26:760-00:00:28:780)



Fonte: Elaborado pela autora

¹⁸⁴ Ela vocaliza – “[u?]” – tanto ao emitir CACHORRO como <cachorro-latir>.

A partir daí, ACN começa a descrever as ações do cão, (*vide* abaixo):

Figura 96 – Dados da narrativa 2: ACN narrando as ações do cachorro (ELAN 00:00:28:790-00:00:32:270)



Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, ACN sinaliza novamente sobre o PÁSSARO, o qual retorna ao ninho. Ela produz o marcador conversacional [ENTÃO] e, por fim, conclui: “<gato-descer-ir-embora>”.

Figura 97 – Dados da narrativa 2: ACN finalizando a narrativa (ELAN 00:00:32:535-00:00:37:940)



Fonte: Elaborado pela autora

No início da narração ACN usa um sinal estabilizado, pertencente ao seu repertório, no entanto, no final, opta por um signo, embora convencional, icônico cultural. E, na produção do sinal seguinte, seu olhar é dirigido a sua interlocutora, certamente, para receber um *feedback*.

¹⁸⁵ A diferença entre as transferências <cachorro-latir> e <cachorro-morder> está no fato de o movimento da primeira ser repetido e a segunda caracterizar-se por um único movimento súbito e tensionado.

A mãe de ACN não consegue compreender bem a história, muito provavelmente devido às transferências utilizadas. Por isso, diante das perguntas, a sinalizante percebe que é necessário narrar tudo de novo, só que focalizando, agora, de outra perspectiva

JCA

JCA, como na primeira narração, faz muitas repetições e descrições dos sinais. Talvez se sinta pressionada a fazer com que seu irmão compreenda a história. Outro motivo é o fato de sinais, como PÁSSARO, não estarem estabilizados no sistema. O irmão de JCA, por exemplo, decodifica “pássaro” como sendo “galinha” ou “pintinho, certamente por ser a ave que eles veem com mais frequência.

Inicialmente, JCA faz as apresentações: primeiro, coloca diante do interlocutor, o pássaro, o qual voa, está indo (a algum lugar) ou simplesmente voando. Segundo, o gato, cujo sinal vem acompanhado de vocalização ([be]). O felino também está se locomovendo. É interessante notar, como foi falado acima sobre as repetições, que, por exemplo, reproduz-se o sinal de pássaro, porém o de gato, não, pois logo em seguida aparece uma transferência expressando a ação na qual o felino está envolvido. Apresentados os personagens, a informante parece querer começar a narração propriamente dita pelo pássaro, embora pareça não dá certo. Aponta para o papel que está na mão da professora, tentando lembrar das cenas.

Figura 98 – Dados da narrativa 2: JCA apresentando os personagens, o pássaro e o gato (ELAN 00:00:10:726-00:00:19:399)



Fonte: Elaborado pela autora

A informante faz uma pausa. Para continuar a sinalização, retoma o sinal de PÁSSARO mais uma vez, para em seguida produzir uma transferência de forma e tamanho¹⁸⁶, fazendo menção ao ninho e reproduz uma TP, para falar que o pássaro deixou o ninho.

Figura 99 – Dados da narrativa 2: JCA determinando as circunstâncias em que o pássaro aparece na história (ELAN 00:00:19:408-00:00:22:990)



Fonte: Elaborado pela autora

¹⁸⁶ O diâmetro da transferência é muito pequeno e causa ruído na comunicação.

De acordo com a Figura abaixo, a informante traz o gato novamente à cena, por meio de apontação e vocalização, simultaneamente. E, de novo, menciona o pássaro, retoma o gato e reproduz o ninho. É preciso dizer que toda essa repetição se deve ao fato de a sinalizante não marcar os referentes em espaços específicos. Logo, ela precisa a todo momento, dizer o já dito. Mesmo o ninho, para o qual ela utiliza uma Transferência de Forma e Tamanho TFT¹⁸⁷, não foi produzido no mesmo ponto do espaço enunciativo. Primeiro, foi marcado na altura da cabeça, no espaço neutro. Assim, a apontação antes e depois do sinal NINHO, parece funcionar como marcador conversacional utilizado com o intuito de chamar a atenção do interlocutor no tocante ao sinal que está sendo feito.

Figura 100 – Dados da narrativa 2: JCA na primeira tentativa para relacionar o gato e o ninho do pássaro (ELAN 00:00:23:053-00:00:25:090)



Fonte: Elaborado pela autora

Na Figura a seguir, depois de novamente indicar o pássaro, JCA faz um apontamento, relacionado ao ninho, pois sendo estabelecido no mesmo espaço já destinado ao gato, no momento de sua implementação não houve a vocalização característica, sendo aproveitada na implementação da transferência seguinte¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Mais uma vez, a informante produz uma transferência cuja forma é muito pequena, praticamente imperceptível ao interlocutor. Sendo, nesse caso, praticamente impossível distinguir a “olho nu” o apontamento da TFT.

¹⁸⁸ A informante vocaliza [be] e aponta ao mesmo tempo para informar: “gato aqui”.

¹⁸⁹ Mesmo por meio da imagem é possível perceber que os lábios da informante estão contraídos.

Figura 101 – Dados da narrativa 2: JCA na segunda tentativa para relacionar o gato e o ninho do pássaro (ELAN 00:00:26:663-00:00:35:115)



Fonte: Elaborado pela autora

É preciso dizer que a informante repetirá mais algumas vezes as transferências <gato-pegar-algo-no-ninho> e <pássaro-no-ninho>. As repetições fazem com que ela necessite de outra pausa a fim de reorganizar sua sinalização.

Figura 102 – Dados da narrativa 2: JCA descrevendo ação do pássaro (ELAN 00:00:40:308-00:00:43:417)



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse ínterim, o irmão compreende que “o gato quer pegar o pinto”. No entanto, há informações no texto que ele não consegue apreender. Uma delas, é quando, no final, JCA sinaliza explicando que o pássaro retornou ao ninho (Figura 102). Nesse momento, deve-se atentar para o local onde o ninho está sendo enunciado, abaixo do joelho da informante, o que sugere certa dificuldade no uso do espaço de sinalização em termos narrativos.

TBE

Nesta narrativa, TBE começa contextualizando: existe um ninho, o pássaro está voando, há um ovo no ninho. Em seguida, aponta para o papel (IX), mas não parece referir-se à folha propriamente dita. O apontamento é muito contíguo à ação que vem sinalizada em seguida (PEGAR), de modo que pode ser pensado como agente. Logo depois, descrevem-se algumas ações cujo agente não se pode identificar. A transferência é similar ao modo como ela havia descrito a atitude do pássaro na história do homem que cai da rede. Isso faz com que a irmã 01 interprete também a mensagem como havendo uma cobra na história.

Figura 103 – Dados da narrativa 2: TBE faz uma primeira síntese da narrativa (ELAN 00:00:00:962-00:00:08:912)



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse momento, a professora pede que a irmã 01 pergunte de que animal se trata. TBE, então, responde com a transferência <pegar-algo>, ao que a irmã explica: “o bicho”. Assim, após pensar um pouco, ela especifica: GATO. E esclarece: <gato-brigar> e COMER; <pegar-algo> e COMER. Tendo concluído, dirige-se discretamente à professora: “JÁ?”, no sentido de “pronto?”, “terminou?”.

Figura 104 – Dados da narrativa 2: TBE faz uma segunda síntese da narrativa (ELAN 00:00:24:110-00:00:34:680)



Fonte: Elaborado pela autora

Contudo, como as irmãs não tiveram clareza sobre toda a história, pediram que ela olhasse novamente o papel com a sequência de imagens. TBE reinicia a história, mesmo assim, não tem êxito na transmissão da mensagem.

4.2.2.4.3 Sobre o nível semântico-sintático

Como foi dito acima, há uma diferença muito relevante, em nível semântico-sintático, entre os dados oriundos da conversa e os dados produzidos nas narrativas. Na atividade de conversação, formula-se um discurso mais assertivo, portanto, mais linear. Já nas narrativas, há uma série de informações simultâneas que os informantes precisam dar conta. A partir daí, os dados já nos apontam uma diferença, pois o uso de sinais estabilizados parece predominar na primeira atividade, e de transferências, na segunda.

Nos sinais da conversa, constatamos que o agente ou paciente pode vir elíptico, lexicalizado ou em forma de apontamento. Trata-se de uma unidade semântica que antecede a ação, a qual também pode não aparecer, pelo menos de modo sinalizado. Isso acontece quando há agente seguido de algum atributo. Porém, no que tange à ação mais argumento ou localizador, a posição desses pode alternar em relação àqueles, posicionando-se antes ou depois.

E, em relação a estruturas com mais de uma proposição, de modo geral, observou-se que elas aparecem justapostas. Identificamos apenas uma em que a proposição-argumento aparece topicalizada.

Quanto às narrativas, foram identificadas Transferências Pessoal e Situacional, como estrutura predominante. Antes, porém, é preciso dizer que a primeira narrativa parece ter sido melhor executada pelo informantes surdos que a segunda, muito provavelmente devido à variação do grau de complexidade. Isso porque, na história da rede, a narração pode ser centrada nos eventos que acontecem com apenas um personagem.

Assim na primeira narrativa, os informantes apenas descrevem os eventos de modo assertivo. ESA intercala cada ação representativa do evento com os marcadores conversacionais. Já ACN apenas lista as ações. JCA, nesse sentido, é inovadora, pois descreve o que se passa com duas entidades – o homem e a rede. Como já dito, no início, ela contextualiza falando da rede e, depois de explicar que o homem estava lendo e adormeceu, informa que a rede desatou. Só no final, então, conclui com a cena do homem esfregando a cabeça. O modo como os fatos foram configurados permitem, pois, ao interlocutor uma boa compreensão da história, de modo que é possível inferir, parcialmente, a causa.

Quanto à TBE, suas narrativas deixaram lacunas em seu receptor. Primeiro, quanto ao vocabulário, quando, na síntese feita, utilizou as transferências. No entanto, ela mesma percebeu que fez uma má avaliação em relação ao nível de compreensibilidade das irmãs e passou a contar a história utilizando sinais conhecidos. Mesmo quando apresenta a história de modo mais detalhado e linear, sua interlocutora não consegue depreender o significado entre o pássaro que voa e a pessoa que cai.

A segunda narrativa tem um grau de dificuldade maior, devido à quantidade de cenas e personagens envolvidos. ESA tenta justapor os eventos, porém não consegue, em sua sinalização, distinguir os atores. É também o que ocorre com TBE, ainda que em nível diferente.

Já JCA põe seu foco no pássaro e acaba andando em círculos, ou seja, repete várias vezes as informações e não dá conta de desenvolver a narrativa.

ACN, entretanto, tem melhor êxito, não porque sua mãe tenha compreendido toda a sua narrativa. A diferença, na sua narração, está em alguns aspectos que são essenciais para que uma história seja bem contada, principalmente em língua de sinais.

Primeiro, a contextualização como fazem as informantes: a exceção de ESA, ACN e JCA optam por apresentar os personagens principais, antes de começar a história; e TBE, o ninho, como descrição parcial do cenário. Também ao iniciar a história propriamente dita, descrevendo os eventos, JCA e ACN indicam, por meio de um sinal convencional, o animal sobre o qual falarão, antes de produzir qualquer transferência.

Um problema que se mostrou latente nas três sinalizantes foi, em algum momento, não possuírem sinais estabilizados conhecidos de seus interlocutores para que tivessem melhor e maior êxito ao relacionarem sinal e transferência. Mesmo quando havia certa clareza nesse sentido, na sinalização, os ouvintes sentiam dificuldade para compreender o que estava sendo enunciado. Dessa forma, é preciso levantar a hipótese de que, se os falantes-ouvintes estão sempre esperando um sinal completar o outro de forma linear, a decodificação da transferência pode gerar ruído na recepção da mensagem.

Há, ainda, um outro aspecto relevante para a contação de histórias e também utilização de outros gêneros. É o uso do espaço de sinalização. Nesse caso, foi ACN quem melhor se apropriou desse recurso. O pássaro faz um voo acima de sua cabeça e o gato, como olha para cima, subentende-se que ele esteja abaixo do seu alvo. Depois que o gato sobe (em algum lugar), a sinalizante aponta para cima mostrando o gato, porém há outro personagem prestes a aparecer na cena, o cachorro. E ACN faz uma rápida troca de mãos para, com a mão esquerda levantada, continuar apontando o gato lá no alto e, com a mão direita mostrar o cachorro, embaixo. Assim, para pegar o gato, o cachorro se dirige a um nível acima do seu.

Dessa forma, o espaço de sinalização é importante para dar coerência ao que está sendo dito, pois permite a visualização da lógica dos acontecimentos. Por outro lado, a apontação, dentro desse espaço, também é importante. Quando ACN sustenta a apontação do GATO e mostra com a outra mão que o cachorro está em baixo, ela está dando coesão a seu texto, ou seja, mostrando que cada personagem tem seu lugar definido no espaço de enunciação.

A leitura que ACN faz do *feedback* da mãe é, em parte, possível, porque esta, ao espelhar a filha, usa o espaço na altura da cabeça para referir-se ao pássaro e abaixo para falar do gato. A menina então no primeiro retorno percebe o equívoco da mãe e narra novamente o fato. E, no segundo *feedback*, a filha chancela o que mãe fala.

4.2.3 O potencial linguístico dos Surdos

Ao descrever como os Sinais Caseiros se inserem no processo comunicativo de filhos surdos com familiares ouvintes, constatou-se que todos os sinais utilizados pelos Surdos são parte de um conjunto. O léxico desses sujeitos é formado por sinais gerados no próprio sistema do indivíduo e por alguns empréstimos obtidos na comunidade ouvinte.

Isso significa que os constituintes da Língua de Sinais Caseira não são elementos produzidos aleatoriamente pelos sujeitos. Trata-se mesmo de um sistema de signos regidos por regras que ultrapassam a capacidade do sujeito, no sentido de que esse sistema existe, com diria Saussure (1916, p. 21-22), “virtualmente... nos cérebros dum conjunto de indivíduos”, “é o produto que indivíduo registra passivamente”.

Dessa forma, é mister dizer, considerando a abordagem semiogenética (CUXAC, 1993, 2000) que não foram encontrados gestos como pantomima (ou mímica) no repertório de nenhum dos sujeitos surdos. As estruturas gestuais estudadas não são construídas holisticamente, mas por partes, i.e., os elementos se juntam para compor unidades maiores, como já atestaram Tervoort (1961), Goldin-Meadow (1975, 1983), Cuxac (2000) e Fusellier-Souza (2004). No que diz respeito ao *continuum* de Kendon (KENDON; MCNEILL), as estruturas em questão distanciam-se da gesticulação, da pantomima, e apesar de assimilar, via empréstimo, alguns emblemas, esse sistema compõe-se de sinais estabilizados, transferências, apontamentos e gestos de chamamento, sendo esses últimos adjacentes e não constituintes do sistema.

No caso dos sinais estabilizados, como já dito, suas unidades – as quais se distribuem em categorias que abrangem entidades, processos e vários marcadores – guardam informações semântico-sintáticas que permitem aos sinalizantes compor sentenças em que as unidades

exercem papéis de agente/paciente, ação e objeto, bem como de localizador e de atributo, como atestam os achados de Fusellier-Souza (2004). Dentre esses, há aqueles produzidos pelo próprio sistema e os emprestados da comunidade familiar ouvinte. No caso dos empréstimos, como acontece em qualquer língua, os gestos adaptam-se de tal forma que passam a comportar-se consoante sua função na língua.

As transferências também são geradas no sistema do indivíduo, contudo, nem sempre estão convencionados no ambiente familiar, ou seja, podem não fazer parte do vocabulário comum, por serem formas recentes – neologismos, mais precisamente. Trata-se de Sinais de Grande Iconicidade criados com base na experiência cotidiana e capacidade cognitiva do sujeito. Essas talvez sejam as formas que mais causam controvérsia quando a iconicidade não é considerada, pois há uma tendência a alijarem estruturas que não podem ser analisadas nos mesmos moldes das línguas orais (FUSELLIER, 2004).

No entanto, quando tratadas a partir de sua característica mais proeminente, a iconicidade, toda a engrenagem do sistema mostra-se sistemática (CUXAC, 2000; FUSELLIER, 2004). E, como assinalou Fusellier-Souza, torna-se um mecanismo capaz de ajudar o sujeito, quando adulto, a lidar com variados temas e situações diversas, pois este, de posse das Transferências e ciente das possibilidades que elas podem gerar, constrói estratégias discursivas e encadeamentos gestuais mais elaborados do que quando criança. No entanto, para isso ocorrer, é preciso, como a própria autora verificou em seus dados, que tenha adquirido certa mobilidade social, para que por meio de novas situações seu sistema linguístico vá sendo aprimorado.

Acerca dos apontamentos, estes são também elementos que fazem parte do sistema e exercem funções variadas, podendo referenciar, substituir ou determinar outros sinais. Entretanto, quando os eventos a serem enunciados são complexos, há uma perda muito grande no uso funcional dessas formas, pois, muitas vezes, os ruídos na comunicação têm origem justamente nesse aspecto. Em outras palavras, as interferências comunicativas aumentam ou diminuem, a depender da complexidade do evento a ser descrito ou narrado e, conseqüente, da quantidade de entidades a serem referenciadas.

Quanto aos gestos de chamamento, eles tendem a se manifestar sempre que o falante-sinalizante precisa chamar a atenção do seu interlocutor, seja para iniciar um enunciado, reformulá-lo ou dar *feedback*, marcando a conclusão de seu enunciado. Sua função do ponto de

vista da comunicação é puramente fática e os sujeitos lançam mão desse recurso sem problemas. Entretanto, é preciso lembrar que TBE foi quem mais se utilizou desses marcadores conversacionais.

Essa análise, em princípio, fornece um panorama geral da LS-Cas, referente a sua estrutura. Os dados extraídos das atividades eliciação, embora nos permitam verificar algumas combinações, necessitam de um aparato teórico-metodológico melhor desenhado. Isso porque, considerados os registros de conversa e as narrativas, compreende-se que há outros fatores que incidem sobre a análise. No caso dos dados da conversação, não se pode esquecer que esse é um gênero sinalizado que, por estar associado à fala/desempenho (SAUSSURE, 1975 [1916]; CHOMSKY, 1957), tem suas particularidades, haja vista as questões referentes à “matéria” escura, que Everett (2019) menciona, bem como àquelas ligadas à percepção e interpretação no processo comunicativo (SOUSA, 2006).

No que tange ao nível semântico-sintática, há uma oscilação entre a visão ilustrativa (dizer mostrando), e a visão não-ilustrativa (querer dizer), as quais aparecem, respectivamente, nas narrativas e na conversa. No entanto, de acordo com Cuxac (2000, 2001), a primeira, devido aos sinais de grande iconicidade, é típica das LSs, o que torna o Surdo um analisador nato de tais estruturas.

Sob essa ótica, pode-se ponderar a dificuldade dos ouvintes para compreender as histórias e a dos sinalizantes para conta-las. Logo, em relação a estes, é possível tecer duas hipóteses: 1) embora os Surdos sejam naturalmente propensos a utilizar estruturas de grande iconicidade, tal habilidade não é plenamente exercitada no ambiente familiar, haja vista que os parentes não parecem conhecê-las; 2) como a leitura de história em quadrinhos requer uma série de habilidades, a produção de narrativas a partir de sequência de imagens implica competências que para alguns indivíduos, surdos ou ouvintes, só serão desenvolvidas na escola.

Apesar dos questionamentos, a análise dos níveis linguísticos permite compreender um pouco mais o potencial da LS-Cas.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados provenientes da análise dos dados foram confrontados com as hipóteses mencionadas no capítulo introdutório, com o objetivo de: 1) comparar a produção dos surdos com a dos familiares ouvintes; 2) medir o nível de compreensão entre Surdos e entes; 3) examinar o grau de similaridade entre as LS-Cas, e entre esses sistemas e aqueles utilizados pelos parentes ouvintes; 4) distinguir entre gestos e sinais; e 5) identificar o nível de iconicidade nas LS-Cas.

5.1 COMUNICAÇÃO ENTRE SURDOS E OUVINTES – CÓDIGO E NÍVEL DE COMPREENSÃO

Ao examinar separadamente os dados dos sujeitos surdos e os referentes aos familiares ouvintes, alguns aspectos chamam a atenção: primeiro, quanto menos o falante de uma língua oral utiliza a voz na comunicação gestual, melhor é sua *performance*; e, segundo, o código utilizado pelos Surdos é muito mais estável que o dos parentes ouvintes.

Gestualidade e fala provém da mesma matriz de significação (KENDON, 2000; MCNEIL, 1992, 2000), contudo, no momento da comunicação, um desses mecanismo ocupará o plano principal, enquanto o outro atuará como figura de fundo. Nessa medida, há uma diferença salutar entre Surdos e parentes e entre os próprios parentes, quando comparados. Os sujeitos surdos preferem privilegiar a modalidade gestovisual, implementando-a em primeiro plano. No tocante às ocorrências de vocalização, os dados mostraram que, além de não possuírem significado linguístico – salvo o “não” do ESA –, elas funcionam, de modo similar aos gestos coverbais: para chamar a atenção de alguém, agregar informação a um sinal ou expressar sentimento.

Nas produções dos ouvintes, mais especificamente, no repertório da mãe de ACN, observou-se como a modalidade gestovisual foi se adaptando e se acomodando durante o processo de comunicação. Primeiro, ela apenas oralizava, depois passou a oralizar e gestualizar simultaneamente, até conseguir silenciar (ainda que de forma parcial) e utilizar gestos e sinais,

de modo mais recorrente. Quanto à produção das irmãs de TBE, notou-se uma mescla de fala vocal e sinalizada – esse era o jeito delas sinalizarem. Já o irmão de JCA, na comunicação com a irmã, apenas recorria à modalidade sinalizada.

No primeiro caso, percebe-se, além da crença subjacente no tocante à surdez que delinea toda a manifestação verbal (como já discutido), uma luta para adotar a língua “estranha”, haja vista tratar-se de alguém já na fase adulta. No segundo, embora as pessoas sejam coetâneas, trata-se de um grupo¹⁹⁰ cujo código linguístico majoritário é o português. Logo, a modalidade gestual está como segunda opção, porque só é utilizada quando TBE está presente. Entretanto, no que diz respeito ao irmão de JCA, a LS-Cas é posta em primeiro plano, do início ao fim. Por consequência, supõe-se que tal comportamento, se justifique pelos cuidados que a informante surda dispensou ao irmão mais novo, quando criança. Muito provavelmente, a proximidade entre eles resultou em trocas linguísticas gestovisuais consistentes, permitindo ao rapaz desenvolver bem um sistema linguístico sinalizado.

Por esse ângulo, infere-se que não somente a crença em relação à surdez (PEREIRA, 1989), como também as condições sociolinguísticas da família, orientam a construção e desempenho em cada sistema. À vista disso, é fundamental discutir a maior estabilidade e homogeneidade do sistema dos Surdos, estruturalmente falando, em comparação com o código utilizado pelos ouvintes, principalmente no que respeita à mãe de ACN e às irmãs de TBE.

Em princípio, crianças e jovens isolados das LSs praticadas nas instituições quando encontrados, são descritos como o Joseph, mencionado por Oliver Sacks (1995). No entanto, os dados levam a compreensão de que cada sujeito implica uma realidade interacional e linguística própria, diferente em relação aos familiares ouvintes. Apesar disso, a semelhança entre os sistemas linguísticos utilizados pelos Surdos de famílias (e também ramais e cidades) distintas é tão grande quanto a diferença destes com o código ou mescla linguística manifestada pelos familiares ouvintes, o que corrobora os estudos de Susan Goldin-Meadow (GOLDIN-MEADOW, 1975, 1996; GOLDIN-MEADOW; MYLANDER, 1998, 1990, 1983).

Nos sistemas dos Surdos não foram encontrados gestos como os descritos e classificados por Kendon (2000) e McNeill (1992, 2000), enquanto unidades significativas. A partir do

¹⁹⁰ No momento da pesquisa, as jovens estão em trio, contudo, no dia a dia, elas são um quarteto, pois a prima é presença constante na vida de TBE (em casa e na escola).

levantamento, foram identificados sinais caseiros estabilizados, transferências, apontamentos com função dêitica e gestos de acompanhamento, sendo que todas essas formas têm um papel no sistema linguístico.

Já o código utilizado pelos ouvintes, salvo o que diz respeito ao irmão de JCA, manifesta-se como uma mescla de fala audiovocal e gestovisual, em que o gesto apresenta-se, na maior parte do tempo, como figura de fundo. Podem aparecer enunciados orais isolados com função fática, no entanto, são mais comuns os enunciados híbridos, sendo alguns incongruentes – produções aleatórias, complementos de posições argumentais, gesto expletivo eco – e outros, em certa medida, congruentes (cf. seção 4.2.2). Além disso, nos dados da mãe de ACN, foram encontrados sinais copiados da filha, pantomima (ou mímica, expressão mais popular), gestos coverbais e emblemas.

Essa diferença visível e tangível entre os sistemas linguístico-comunicativos de Surdos e familiares ouvintes permite apontar onde se encontra o “nó da compreensão” – o qual está situado na mescla de modalidades utilizada pelos ouvintes. Na atividade de conversação, ACN e TBE tiveram dificuldade para compreender suas interlocutoras ouvintes, mas estas decodificaram rapidamente as narrativas, no que concerne o assunto tratado, e, diante de certas dificuldades, as mensagens reformuladas pelas informantes surdas, tornavam-se mais inteligíveis às ouvintes.

A maior dificuldade para os Surdos, porém, foi no tocante ao uso das transferências, no momento das narrativas. Eles pareciam saber que os ouvintes não dominavam aquelas estruturas de grande iconicidade, porém não conseguiam construir as histórias, apenas com os sinais estabilizados, por isso, recorreram às transferências, apesar de não serem muito hábeis na produção de tais enunciados, o que se justifica pela falta de oportunidade de desenvolver tais estruturas no seio familiar. Vale lembrar que as transferências são estruturas icônicas complexas que requerem muita habilidade por parte dos sinalizantes e conhecimento em nível avançado, quando se trata de interlocutores ouvintes. Ademais, deve-se considerar que algumas estruturas linguístico-discursivas são exercitadas e aprimoradas na idade e no ambiente escolar.

5.2 AS LS-CAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA –O QUE HÁ DE COMUM?

Diferente do que muitos pensam, nas LS-Cas, parece não existir aleatoriedade. Identificados e analisados os níveis linguísticos, foi possível perceber, inclusive, que a organização do sistema é a mesma, independente do sujeito que os manifesta. De fato, como sugere Susan Goldin-Meadow e colegas (GOLDIN-MEADOW, 1975, 1996; GOLDIN-MEADOW; MYLANDER, 1998, 1990, 1983), há mais similaridade nos enunciados de Surdos de diferentes lugares que os destes e os de seus familiares.

Do ponto de vista fonético-fonológico, os itens lexicais encontrados nas LS-Cas são estruturados com base nos parâmetros CM, M, L, Or. e ENM, ainda que esta pesquisa tenha se debruçado apenas na CM.

Apesar da diferença inerente ao repertório de cada sujeito, foram identificados 14 fonemas em comum, e os grupos de CM 01, 08 e 10 são os mais produtivos nos inventários estudados. Esses resultados também foram confirmados na pesquisa de FUSELLIER-SOUZA (2004).

No nível morfossintático, observou-se que os sinais podem ser simples ou compostos, em sua maioria, por até dois lexemas, embora tenham sido encontrados sinais constituídos de três e até quatro morfemas lexicais base. Tal fato, como já mencionado, indica a atuação da lei do menor esforço (MARTELOTTA, 2013), restringindo a produção de vocábulos gestovisuais muito extensos, posto que, como assinalam Cuxac (1993, 2000) e Tervoort (1961), os sinais descritivos tendem a ser simplificados para que o processo comunicativo flua de modo mais célere, fornecendo ao sistema maior dinamicidade.

Também se percebeu que a maior parte dos sinais (75%) foi implementada com apenas uma mão e sem mudança na CM ao final de sua produção. Quanto aos sinais produzidos com as duas mãos, notou-se que a mão de apoio representava ora o paciente (objeto que sofria a ação) ora aludia a entidades ou a efeitos sensoriais manifestados na situação comunicativa. Já a mão dominante atuava como agente (ator da ação produzida).

Olhando sob esse prisma, percebeu-se que as formas – o parâmetro CM, mais especificamente – são estruturadas no nível semântico, inicialmente. O processo de iconização

da experiência, no momento da geração do signo, pode trabalhar com elementos indiciais ou icônicos. No primeiro caso, trata-se da Captação da Forma a partir da representação mental de elementos relacionados ao modo como os objetos são manipulados ou associados perceptivamente ao contexto do evento, ou do objeto. Já no segundo caso, a meta é a Recuperação da Forma, i.e., esboçar os traços gerais da imagem mental que se tem do referente. (CERQUEIRA; TEIXEIRA, 2016; FUSELLIER-SOUZA, 2004; CUXAC, 2000).

No tocante aos sujeitos, registrou-se que a maior parte dos sinais de TBE e JCA foi produzida com base no processo de Recuperação Global da Forma e os de ESA e ACN, na Captação da Forma pela Experiência. Esse achado demonstra que os sujeitos, a mais nova e aquele socialmente mais isolado, têm, nos seus sistemas, sinais gerados muito frequentemente a partir dos vestígios situacionais, enquanto, nas duas outras informantes, os sinais tendem a representar iconicamente a realidade que as rodeia.

Contudo, é preciso lembrar que os sujeitos apresentaram, em maior ou menor quantidade (como já assinalado), todos os processos de estruturação semântica, os quais, ao que tudo indica, associam-se a ações. Mesmo quando a CM representa, esboça ou indica o referente, o Movimento, ao delinear a ação, remete às circunstâncias vistas e/ou experienciadas pelo sujeito (CERQUEIRA; TEIXEIRA, 2016). Nota-se, dessa forma, que o indivíduo retoma sua própria ação de estar no mundo, gestualizando-a, para comunicar a outrem o vivido (GOLDIN-MEADOW, 1975).

No nível léxico-sintático, ratificamos mais uma vez o fato de não existir aleatoriedade nas LS-Cas estudadas. Os tipos de unidades gestovisuais mais encontradas foram sinais caseiros estabilizados (nomes, processos, qualificadores, marcadores de tempo), transferências, apontamentos (pronomes pessoais e demonstrativos, marcadores de lugar) e gestos conversacionais.

Quanto aos emblemas encontrados no repertório dos Surdos, pode-se dizer que funcionam como empréstimos linguísticos, pois mantêm a forma e se adéquam à estrutura imposta pelo sistema. Além de emblemas universais, também foram identificados no repertório de TBE emblemas locais, utilizados pela informante na composição de sinal estabilizado (v.g., TIO/A), e como gestos de chamamento (ou marcador conversacional), i.e., como unidade que ajuda no processo comunicativo, mas que não é inerente ao sistema.

Considerando que cerca de 90% dos gestos independentes são concernentes ao repertório de TBE, pode-se afirmar que o uso de emblemas durante o processo comunicativo, decorre da influência da língua oral sobre o sistema da informante, haja vista que as formas emprestadas são típicas de momentos em que os ouvintes desejam expressar enfaticamente seu ponto de vista (“sei lá”, “deixa pra lá”, ou, ainda, quando chamam a atenção de alguém “ei”).

Antes de discutir a organização semântico-sintática dos enunciados dos informantes surdos, vale lembrar que os sinais estabilizados são frequentes em comunicações onde a assertividade é necessária; e as transferências, mais implementadas nas situações narrativo-descritivas.

Nos dados, provenientes das conversas, foram encontrados enunciados organizados a partir da estrutura [agente + processo], podendo o espaço de agente vir preenchido por um sinal, um apontamento ou aparecer elíptico. Em se tratando de descrever uma pessoa, os informantes utilizavam a estrutura [agente + atributo]. Quanto às circunstâncias, observou-se que havia a possibilidade de vir no início ou final do enunciado, sendo seu espaço preenchido por um apontamento ou um sinal. E, embora os dados sejam poucos, há construções em que os enunciados mais complexos indicam relação de coordenação e de subordinação. Em vista disso, Everett (2019) e mesmo Piaget, quando explica a lógica das ações, confirmam que a estrutura gramatical advém do pensamento, da comunicação e também da habilidade de organizar o ambiente e dividir tarefas.

No que diz respeito aos registros de narração, a estrutura da sentença sofre uma mudança, pois há um aumento considerável no uso de transferências. Nesse caso, os sujeitos podem produzir um sinal ou apontamento (funcionando como agente) seguido de uma, duas ou três transferências, as quais funcionam indicando processo, por isso, foram fundamentais na construção das narrativas.

Ainda que esses resultados não seja definitivos – é preciso assinalar –, sugerem ausência de aleatoriedade no sistema linguístico dos informantes surdos e independência quando comparado ao código implementado pelos parentes ouvintes.

5.2.1 Gesto ou sinal?

À vista de tudo isso, chega-se à conclusão de que tanto os sinais estabilizados como as transferências não se assemelham à gesticulação (ou gestos coverbais), porque têm autonomia em relação à fala, no sentido saussuriano. Os signos na LS-Cas fazem parte do sistema linguístico, o que significa que cada sinal, de Grande Iconicidade ou não, tem função na sentença. Todavia, os sinais que ocorrem em posição adjacente à sentença são os gestos de chamamento (ou marcadores conversacionais), os quais podem vir, inclusive, como ocorreu com alguns sujeitos, acompanhados de vocalizações, a maioria ininteligíveis.

Os sinais da LS-Cas, apesar de ocorrerem independentes das vocalizações e serem passíveis de segmentação, também não se constituem como as pantomimas. As unidades lexicais a que estamos nos referindo – além de terem sido convencionadas em microcomunidades (i.e., nas famílias) e de fazerem parte do léxico – manifestam a capacidade que cada parâmetro tem de guardar um traço semântico, quando segmentadas.

Ademais, com já mencionado, pode-se dizer que o léxico das LS-Cas também possui alguns emblemas – gestos, culturalmente convencionados na comunidade ouvinte, de caráter universal ou local. Esses gestos chegam à língua, através de empréstimos e passam a ocupar uma posição dentro do sistema.

Portanto, os sinais da LS-Cas são unidades léxico-semânticas que, dentro dos *continua* de McNeill, possuem o traço [+linguístico], não podendo ser, de modo algum, considerado gesto, pantomina ou utilização inapropriada e aleatória de emblemas. Assim, *grosso modo* comparando, a diferença das grandes LOs para as LS, é que as primeiras possuem Exército e Marinha, como pontuam alguns linguistas. De modo similar, podemos distinguir as LSs oficiais (e/ou LS de grandes comunidades surdas) das LS-Cas, considerando que aquelas, embora novas, têm uma história longa e estas apenas emergem, algumas com tempo determinado, haja vista a inclusão do sujeito surdo sistema escolar ou acesso à comunidade surda, na adolescência ou antes. E outras, sem data de validade, quando o Surdo já adulto, e ainda sem acesso à LS vigente na sociedade, continua utilizando a LS-Cas com sua nova família e filhos (FUSELLIER-SOUZA, 2004).

5.3 A ICONICIDADE E O DESENVOLVIMENTO DO SIGNO

Na seção acima, foi mostrado que a construção dos sinais passa, antes, por uma estruturação semântica, que parece estar ligada às ações do sujeito no mundo, o que permite ao indivíduo transformar uma atividade cotidiana em uma unidade gestovisual significativa, de modo a organizar seu mundo nas dimensões espacial e temporal, como assinalam Cuxac (1993, 2000), Goldin-Meadow (1975) e Piaget (1999).

Ao analisar o valor semântico das formas (cf. seção 4.2.2.2.3), observou-se que uma ação/experiência cotidiana pode ser percebida pelo sujeito como uma possibilidade de comunicação, permitindo que a realidade seja reconstituída iconicamente por meio de mecanismos cognitivos que se apoiam na percepção pragmática (CUXAC,2000). Ao recorrer à intenção semiótica – desejo de comunicar –, o indivíduo passa a “querer mostrar” algo (*visée illustrative*), por isso seleciona, dentre suas ações, experiências que podem transportar mensagens. Nesse ponto, inicia-se a construção metafórica, pois o indivíduo passa a explorar os velhos meios, no intuito de dar-lhes funções novas (WERNER; KAPLAN, 1963 *apud* MARTELOTTA, 2013). Tudo o que pode ser perceptível aos sentidos e, por isso, claramente delineado e estruturado, tende a alicerçar a visão ilustrativa, de modo a tornar icônica a realidade.

Esse **processo de iconização da experiência** atua transportando essa imagem motora (meio conhecido) da dimensão real para o mental. Contudo, o que está em jogo não é a “ação de fazer algo”, mas o todo – o objeto presente na cena, seu formato, elementos relacionados, o movimento executado, a ação sobre algo, bem como a sensação experimentada. Dentre tantas possibilidades, eis que surge uma hipótese, um raciocínio sendo colocado em prática.

Assim, analisando esse fenômeno sob a perspectiva das categorias peircianas, nota-se como a ação executada no cotidiano afeta, num primeiro momento, o indivíduo, impingindo-lhe um sentimento vago e indiscernível no tocante à sensação que a imagem motora derivada da ação lhe provoca. Esse ato motor ainda não representa nada, trata-se apenas da retomada mental dos movimentos utilizados no evento tal como ocorreram. Na verdade, esse indivíduo não sabe se o gesto mentalmente elaborado terá significado para o seu interlocutor.

É, por isso que a interação é imprescindível. O indivíduo necessita de tempo e de espaço para testar suas hipóteses, porque, na **lógica das ações**, de acordo com Piaget, se antes o sujeito esticava o braço para alcançar algo, agora passa a compreender que tal atitude pode orientar seu interlocutor na direção do que deseja. Assim, ele apresenta uma série de movimentos que descrevem a cena e verifica se isso afeta de algum modo o receptor da mensagem. Entretanto, o sujeito só obterá essa resposta se houver, na família, alguém que o considere, que preste atenção no que ele deseja comunicar. Do contrário, a possibilidade de constituição do signo desaparece, já nessa etapa do pensamento.

Olhando esse fato na perspectiva do “vendo vozes e ouvindo mãos”, infere-se que o *input* procederia da criança e não do adulto, cuja função, nesse processo, seria o de acolher a forma produzida tentando extrair significado, como geralmente fazem as mães e cuidadores quando a criança aponta ou balbucia algo.

Numa segunda fase, quando o indivíduo já implementa o produto da iconização de sua experiência para alguém, pode-se dizer que a unidade gestual, atividade motora munida de significado, já existe de modo mais palpável, na mente do indivíduo, posto que ocorre a corporificação ou materialização do gesto, ou série de gestos empregada no evento. Isso significa que esse conjunto gestual (Estruturas de Grande Iconicidade - EGI) passa a funcionar como signo, já que alude ao universo a que pertencia, funcionando, pois, como ícone. Porém, embora seja real, já que ocupa tempo e espaço particulares, irradia múltiplas direções, embora as EGI só passem a funcionar como signo quando uma mente interpretadora as conecta a uma das direções.

Em outras palavras, o indivíduo passa a utilizar as EGI, chamando a atenção do seu interlocutor. Este, por seu turno, questiona-se: “o que ele quer dizer com isso?”. É nesse momento que a cadeia gestual lhe lembra uma situação passada. O momento é de justapor as duas situações – passado e presente – e tentar, comparando-as, identificar o fio que as conecta. O interlocutor sugere a direção, permitindo ao emissor constatar que as EGI – elaboradas para expressar seu desejo – lhe afetam, sim. A partir daí, juntos, os interlocutores vão determinar se se trata de um nome ou uma ação,

Sob esse prisma, considerando as teorias aquisicionais que destacam a importância do interlocutor (adulto ou não) no desenvolvimento linguístico do indivíduo (VYGOTSKY;

TOMASELLO) e considerando o processo “ver vozes e ouvir mãos”, infere-se que o valor do *input* pode não estar pautado somente nos dados linguísticos, mas, talvez, nas informações interativo-comunicativas que confirmam ou direcionam o sujeito rumo à construção do seu sistema, seja ele idêntico ao do interlocutor ou não.

Fica claro, então, até aqui, como assinalou Goldin-Meadow (1975) e constatamos neste trabalho, que as ações geram signos, inicialmente, para nomes e processos, o que corrobora o pensamento de Piaget ao afirmar que palavras e ações andam juntas, embora aquela venha antes desta, a saber, no processo de aquisição da linguagem de sujeitos que adquirem uma língua historicamente identificada. No caso dos sinalizantes de LS-Cas, ao que tudo indica, é a ação que precede a palavra-sinal.

Na terceira fase, o signo torna-se uma lei, quando considerado em si mesmo, posto que as EGIs já têm um significado inerente. Assim, a direção apontada, anteriormente, pelo receptor e a constatação do emissor no tocante à resposta recebida a partir de sua produção, convergem em um acordo, uma convenção. Nesse momento, o signo já não representa aquele evento, pela relação estabelecida com a situação anterior, mas, porque se tornou um acordo entre os agentes da comunicação. Nesse nível, é certo que o significado tem um significante e vice-versa. Há um signo, portanto.

É nesse momento que, muito provavelmente, as restrições do sistema passam a atuar nas formas, a fim de evitar a homonímia, muito embora a iconicidade se mantenha. Nessa medida, vale lembrar Tervoort (1961) quando descreve o processo em que o gesto natural (nível sublinguístico) passa, após reconhecido pela comunidade, a formal (linguístico), quando sua estrutura descritiva torna-se mais simples e economicamente vantajosa para o processo comunicativo.

A partir do contrato de comunicação, fica estabelecido que o significado chegará ao interlocutor mediante aquele significante já determinado e que, ao ser produzido, esse sinal evocará o sentido combinado. O signo perderá o vínculo com o contexto em que foi gerado e passará a ser essencialmente arbitrário, ainda que mantenha seu caráter motivado, não importando se seu significante perca alguns traços e seu significado seja alterado e/ou expandido. Há que se dizer que, caso não chegue à terceira fase, o signo terá de ser

constantemente reelaborado até que, alguém direcionando seu significado, ajude no estabelecimento da convenção.

A teoria de Cuxac, além de coadunar-se à fenomenologia de Peirce, à progressão dos signos de Everett, à construção do conceito de Vygotsky, bem como ao conhecimento sistêmico de Maturana e Varela, parece dar conta do ponto de vista linguístico, do processo de formação e estruturação do signo gestovisual, pois explica, de modo satisfatório, como emergem os sinais construídos com base nas atividades cotidianas (Captação da Forma pela Experiência, Captação da Forma pelo Contexto e Recuperação da Forma pelo Contorno) e aqueles elaborados a partir de experiências essencialmente visuais (Recuperação Global da Forma).

Ademais, o pesquisador, ao classificar a iconicidade em três ordens, estabelece uma constante: a primeira, onde manifestam-se as transparências, abarca as possibilidades de construção sígnica a partir do processo de iconização; a segunda constitui-se de sinais estabilizados (convencionais), marcados por restrições que oferecem vantagens econômicas, estruturais e funcionais ao sistema, sobretudo em termos de traduzibilidade linguística, o que segundo Cuxac (1993, 2000), varia no que concerne a máxima e a mínima legitimação icônica. E a terceira, quando melhor perquirida, poderá esclarecer aspectos pertinentes ao refinamento do sistema. Vista dessa modo, essa classificação permite vislumbrar um caminho que parte do concreto em direção ao abstrato.

Nesses termos, vale a pena frisar que a iconicidade, defendida pelo autor, não é uma característica da língua, mas um mecanismo – inerente ao homem e, por isso, cognitivo – que ativa o processo de iconização, estabelecendo assim uma forma de “dizer mostrando”, que, ao longo do tempo, tende a traduzir somente o “querer dizer”.

5.4 VENDENDO VOZES E OUVINDO MÃOS

Apesar de o processo “ver vozes e ouvir mãos” evidenciar incompatibilidade no tocante às modalidades sinalizada e oral, nesta pesquisa, observou-se que o modo de comunicar dos ouvintes atinge graus distintos de *performance*, dada a diferença entre o irmão de JCA (cuidado pela irmã surda quando criança), as irmãs de TBE (coetâneas que convivem dia a dia com irmã surda) e a mãe de ACN (adulta já com seu sistema linguístico plenamente enraizado/fossilizado).

No primeiro caso, há um bebê ouvinte, cujo acesso ao sistema gestual ocorre *pari passu* ao oral; no segundo, crianças ouvintes e surda, da mesma faixa etária, que partilham, além de espaço e brincadeiras, grande parte do vocabulário oral e gestual, sendo essa a interseção que lhes permite interagir; e, por último, uma senhora que utiliza vocábulos orais, gestos aleatórios e convencionais juntamente com alguns sinais caseiros aprendidos com a filha. Esse é o contexto em que as informantes surdas desenvolveram seu modo de sinalizar.

Em todas essas situações estão em jogo a legitimidade do sistema implementado, enquanto meio de comunicação que representa o espaço conferido aos Surdos no seio familiar e que tende a reduzir-se mediante às crenças que os familiares tenham a respeito de seu parente surdo (PEREIRA, 1989). Supõe-se que quanto mais alheio ao significado clínico da surdez, o ouvinte estiver, mais espaço o Surdo terá para desenvolver sua capacidade linguístico-comunicativa.

O estabelecimento do espaço “do dizer” traz o sujeito surdo para o centro, reforçando seu desejo de comunicar, quando duas restrições lhe são impostas: “ter de dizer” e “não poder dizer”. Assim, quando há abertura, é possível fazer o processo reverso a fim de estruturar “o quê e como se diz” (FUSELLIER-SOUZA, 2004). Tal processo consiste em criar o próprio sistema de linguístico, de modo que, imerso no universo semiótico, o indivíduo passe do não-verbal ao verbal, do gesto ao sinal, da linguagem à língua.

Desse modo, percebe-se que, dentro da microcomunidade em que brotam, as LS-Cas têm, como falantes-sinalizantes, indivíduos, com capacidade neurobiológica, cognitiva e técnico-

articulatória, aptos a desenvolverem-na, mesmo quando se encontram em um ambiente familiar cuja modalidade de língua não se conforma ao seu organismo.

Nesse espaço social, o indivíduo fará suas primeiras trocas e contratos comunicativos. Em um contexto como esse, o problema que se impõe ao longo do processo é a dispersão do grupo, seja pelas crenças que movem os ouvintes, seja por questões outras de caráter socioestrutural, psicoafetivo. Seguindo essa lógica, as características que determinam a essência de uma língua estão muito ligadas à questão socioambiental, pois, em princípio, não se pôde avaliar os sistemas de todos os sujeitos em sua totalidade, mas cada um, em específico.

Os dados desta pesquisa mostraram que as LS-Cas analisadas, diferente dos meios de comunicação dos seus parentes ouvintes, são potencialmente produtivos e semioticamente criativos. Há flexibilidade e versatilidade, apesar de esse aspecto variar de sujeito para sujeito mediante sua posição e o espaço tanto na família como na sociedade. À flexibilidade e versatilidade também está atrelado o modo como o sinalizante utiliza sua língua, às vezes, para informar, explicar, argumentar, traduzir o já dito e manter contato com seu interlocutor. Dessa forma, alguns indivíduos, mesmo ouvintes, só se apropriam de algumas estruturas linguísticas, discursivas, textuais e mesmo lexicais, no âmbito escolar.

Dito isto, chama também a atenção a organização do sistema, presente nos níveis morfofonêmico, léxico-semântico e semântico-sintático, haja vista que em todos os níveis a semântica parece sobrepujar-se. De qualquer forma, essa estruturação é o liame entre os sistemas de todos os sujeitos e também o que difere, em princípio, a produção de Surdos e ouvintes.

Quanto à **dualidade**, embora presente, manifestou-se, consoante o postulado de Cuxac, de modo inverso: as unidades significativas (e não as destituídas de significado) é que se juntam para formar sinais. E no tocante à **arbitrariedade**, contamos que a iconicidade não retira do signo esse valor, pois, ao que tudo indica, a arbitrariedade é inerente ao signo e à iconicidade, consoante Cuxac (1993, 2000), provém da capacidade cognitiva de categorização do universo em geral, i.e., do próprio organismo.

Com efeito, à medida que o ambiente favorece, características em potencial são exploradas por seus sinalizantes. Se por um lado, como advertem certos pesquisadores, os sistemas não se assemelham nem em termos quantitativos, nem qualitativos; por outro,

trabalhos mais extensos – como o de Ivani FUSELLIER-SOUZA e os de longa data, publicados por Susan GOLDIN-MEADOW e sua equipe – vêm encontrando respostas diferentes. Como sublinha a primeira, as pesquisas em geral têm abordado fases distintas do desenvolvimento ontológico humano. Alguns, principalmente, quando investigam a produção de informantes jovens e adultos, tendem a considerar esses sistemas caóticos. Todavia, a situação de caos se dissipa quando se trabalha com a hipótese de que esses sujeitos podem, dependendo do contexto sociofamiliar, estacionar ou avançar em termos aquisicionais.

Assim posto, “Ver vozes e ouvir mãos” é um modo de processar linguagens que, para Surdos e ouvintes, abrange toda situação e contexto em que estão imersos – as formas, as cores, os cheiros, as faces e suas expressões, o movimento do corpo, as vibrações do ambiente e do corpo de quem os acalenta. É assim que se aprende a nos comunicar. Todavia, é também um **Processo de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem**. Nesses termos, não se pode esquecer que a língua é “uma instituição social da mesma espécie que todas as outras”, embora não seja por acaso que os Surdos nascidos de não-sinalizantes escolhem o canal gestovisual como matriz principal de representação simbólica (KENDON, 1982). De alguma forma, já no início do processo, eles percebem qual o melhor caminho para “constituir uma língua”. (SAUSSURE, 2016, p. 17-18)

Não se pode perder de vista que, muitas vezes e mais do que pensávamos, uma língua foi estabelecida e por meio de uma engrenagem é comum a várias outras línguas. Sob esse prisma, as LS-Cas não podem ser descartadas ou, pior, negadas. Elas emergem e sozinhas nunca conseguiram ser maioria. Se há LSs majoritárias, ou é por deriva genética (PEREIRA, 2013; MEHIR, 2012), ou porque cada microcosmo familiar se uniu. Em outras palavras, os usuários de LS-Cas foram reunidos em escolas (desde a época do abade L’Épée até a reintegração de Surdos no sistema educacional da Nicarágua), o que permitiu a expansão e padronização do sistema.

Como postulou Cuxac (2000), os microcosmos de Surdos tendem a unificar-se linguística e culturalmente, quando se recrutam crianças e adolescentes surdos para escolas. Nesse momento, segundo o autor, a iconização da experiência perceptivo-prática ajuda a estruturar a LS da coletividade, adaptando-a às novas necessidades. Dessa forma, é preciso ter em mente, que não há expansão da estrutura linguística em sentido radical, o que se ampliam são as

possibilidades de novas experiências, os desafios, os temas e situações variadas, que exigem do sujeito novas estratégias, formas inovadoras de expressão. O sujeito surdo é, nessas circunstâncias, capaz de produzir e reciclar seu próprio sistema linguístico-comunicativo, primeiro no seio familiar por não dispor de um aparato oral-auditivo, depois na reunião junto aqueles com que partilha do mesmo canal gestovisual para fins comunicativos (MATURANA; VARELA, 1995). Talvez esse seja o viés para compreender como a língua está registrada passivamente na mente do falante (sinalizante), o qual não tem nenhum poder sobre ela (SAUSSURE, 1916).

Além disso, a língua envolve, simultaneamente, um sistema estabelecido e uma evolução, de modo que, muitas vezes, é difícil distinguir entre o sistema e sua história. Nessa medida, devemos nos perguntar se a aceitação das LS-Cas está relacionada à estrutura ou a sua história. Se a resposta for a história, certamente, esses indivíduos continuarão sendo alijados do sistema, pois ser julgado “sem-língua” é ser comparado aos animais. De todas as espécies, o homem é o único que fala, ou seja, que se expressa por meio de uma língua. Entretanto, se a resposta for a estrutura, perceberemos que as diferenças são transponíveis e que a LS-Cas pode ser uma ponte já posta para as próximas travessias (VILHALVA, 2009; KUMADA, 2012).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que o problema posto nesta tese, apesar do grande esforço que a sociedade, de modo particular a Comunidade Surda, vem empreendendo a partir da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005, subsiste. Boa parte dos Surdos, filhos de pais ouvintes não-sinalizantes, continuam sem ter acesso precoce à Libras, devido a questões sociais e político-educacionais. Por isso, essas crianças e jovens, ao chegarem às escolas regulares, deparam-se com intérpretes e professores que desconhecem, parcial ou totalmente, sua realidade linguística.

Em vista disso, percebeu-se a importância de descrever como as LS-Cas se inseriam no processo comunicativo desses Surdos, investigar seu processo e comportamento linguístico-comunicativo e, também, o de seus familiares, para verificar a efetividade da comunicação. O trabalho foi árduo e lento, tendo em vista que a autora desconhecia toda essa realidade. No entanto, após tantas idas e vindas, pôde-se verificar que o Surdo consegue comunicar mais do que supõe seus familiares e menos do que seu sistema linguístico permite.

Em síntese, pode-se dizer que Surdos e familiares partilham de léxico comum, embora os ouvintes, em geral, se apoiem em gestos coverbais, tentando traduzir, em movimentos gestuais, informações oral-auditivas. Sobre os sinais implementados por Surdos de diferentes famílias, o que chama a atenção é a engrenagem do sistema: os sinais são decomponíveis, as CMs encontradas trazem conteúdo significativo na sua estrutura regido por processos cognitivos e também por restrições linguísticas, e os Surdos, mesmo sem acesso a qualquer outro sistema, implementam sinais estabilizados para gêneros discursivos de cunho assertivo-descritivo, e transparências para os gêneros narrativos. No tocante à iconicidade, a análise das CMs mostrou que a escolha desse parâmetro é regida por processos cognitivos que tendem a recuperar ou captar a forma da entidade, no momento da iconização da experiência. À vista disso, a partir dos resultados obtidos, é pertinente afirmar que os sinais caseiros são signos linguísticos que atuam nas LS-Cas.

Dito isto, observa-se que a literatura referente à aquisição da linguagem não fala de crianças ouvintes que, por algum motivo, ficaram estacionadas nesta ou naquela fase de desenvolvimento linguístico, mas apenas das alijadas da sociedade e, conseqüentemente, de seu

reduo linguístico. Algumas pesquisas versam também sobre distúrbios de linguagem que negam às crianças uma *performance* ideal. Entretanto, em nenhum desses casos, existe o rótulo de “sem-língua”. É, nesse sentido, que está a relevância deste trabalho, pois muito provavelmente o Surdo que não fala a LS oficialmente estabelecida no país, certamente comunica-se em outra.

Nosso objetivo, porém, não é negar a intervenção das LSs oficiais, onde é necessário padronizar a comunicação, porém, refletir sobre questões linguísticas e educacionais menos “colonizadoras”, porque os Surdos que, ainda hoje, chegam às escolas têm uma história. Assim, frente ao questionamento que intitula este estudo, afirmamos que o processo de Surdos que “veem vozes” e pais que “ouvem mãos” é de aquisição da linguagem. Pode ser que cada um chegue (ou tenha chegado, no tocante aos sinalizantes mais velhos) a estágios aquisicionais distintos, porém a organização dos sistemas e sua similaridade apontam justamente para essa língua imanente, a qual está presente no sujeito de modo potencial, como diria Ferdinand de Saussure; se apresenta como gramática interna, segundo as ilações de Noam Chomsky; se constitui da interação entre o organismo e o ambiente, como demonstram os estudos de Jean Piaget; se origina da relação do indivíduo com seu interlocutor, de acordo com Lev Vygotsky; ou, ainda, é formada a partir do tripé: interação (língua), ambiente (microcosmo familiar) e povo (parentes), conforme os estudos ecolinguísticos.

Com efeito, eles possuem um sistema linguístico – sem passado institucional e sem certeza de sobrevivência, é verdade –, mas que lhes permite se desenvolverem psicoafetivamente, se constituírem homens e mulheres, além de lhes possibilitar compartilhar seu conhecimento de mundo com o as pessoas a sua volta. Por isso, cresceram, tornaram-se adolescentes e adultos, não apenas fisicamente. Uma língua faz isso.

Através deste trabalho, portanto, espera-se ter contribuído, de alguma maneira, com os Estudos Surdos e com a Psicolinguística – nas áreas de Aquisição da Linguagem e Linguística Aplicada, especificamente, pois nesse contexto de “vendo vozes e ouvindo mãos” vale a pena uma reflexão sobre a língua materna, L1 e L2 de Surdos que ainda vivem realidades como estas, tratadas neste estudo.

Algumas sementes foram lançadas, ou melhor, descobertas. Entretanto, ainda há muito o que se conhecer sobre sua capacidade de germinar e desenvolver-se para florir e frutificar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACESSIBILIDADE BRASIL. Dicionário da Língua Brasileira de Sinais 3. Coordenação de Guilherme de A. Lira e de Tânia A. Felipe. Disponível em: http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADRIANO, N. de A. **Sinais caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103258>.

ALBANO, G. Casos de malária preocupam em Cruzeiro do Sul. **Jornal do Acre** - 1ª edição. Cruzeiro do Sul: Rede Amazônica, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8649201/>

ÁLLAN, S.; SOUZA, C. B. A. de. O Modelo de Tomasello sobre a Evolução Cognitivo-Linguística Humana. **Psicologia: teoria e pesquisa**, abr-jun, 2009, v. 25, n. 2, p. 161-168. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722009000200003&script=sci_abstract&tlng=pt

ALMEIDA, W. A. F. *et al.* Malária em Cruzeiro do Sul (Amazônia Ocidental brasileira): análise da série histórica de 1998 a 2008. **Ver. Panam Salud Pública**. 2010, v. 28, n. 5, p. 353-360,. Disponível em: <https://scielosp.org/article/rpsp/2010.v28n5/353-360/>

ARMSTRONG, D. F.; STOKOE, W. C.; WILCOX, S. E. **Gesture and the nature of language**. Cambridge: Cambridge, 1995.

AZEVEDO, M. J. S. de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/23-13.pdf>

BARBOSA, T. S. **Mãe de TBE: relato como mãe de filho surdos**. [dez. 2009]. Entrevistadora: I. de F. Cerqueira. Local: casa da entrevistada – Ramal Pentecostes em Cruzeiro do Sul (Acre).

BARRETOS, E. A. **A situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestre em Letras e Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5849>

BARROS, D. P. de. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística I** – objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 25-54.

BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2004. (Princípios).

BATESON, G. Um teoria sobre brincadeira e fantasia. Trad. de Lúcia Quental. In: **Cadernos IPUB**, Rio de Janeiro, 2000 [1954], n. 5, p. 35-49, Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/187556553/BATESON-Gregory-Uma-Teoria-Sobre-Brincadeira-e-Fantasia>>. Acessado em: 18 de abril de 2019.

BATISTA, A. **Mémoire**: représentation sociale de la surdité et construction de l'idéologie oraliste em France. 2007. 63 f. Dissertation (Master en langage et surdité) – Département des sciences du langage, Université Stendhal Grenoble 3. Grenoble, 2007. Disponível em: <<http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/MemoireM1.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

BÉBIAN, R, A. A. Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel. Paris: J. G. Dentu, 1817. **BIUM** - Biblioth que interuniversitaire de médecine/ Biblioth que numérique medic@. Disponível em: <http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/cote?Extijs00008>

BENTO, N. A. **Os parâmetros fonológicos**: configura o de mãos, ponto de articula o e movimento na aquisi o da Língua Brasileira de Sinais – um estudo de caso. 2010. 145 f. Disserta o (Mestre em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Gradua o em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8409?mode=full>.

BENVENISTE,  . **Problemas de ling stica geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BERGMAN, B. Signed languages. In: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAN, K. (orgs.). **Bilingualism in deaf education**. Hamburg: Signum, 1994.

BERTHIER, F. Les sourds-muets, avant et depuis l'abb  de l' p e. Paris: Ledoyen, 1840. **BIUM** - Biblioth que interuniversitaire de médecine/ Biblioth que numérique medic@. Disponível em: <http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/cote?67658>

BITARD, A. Education de sourds-muets. Rouen: M gard, 1881. Paris, fev. 2009. Section Collections et services: **Biblioth ques numériques-Gallica**: Dispo vel em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54920781/f11.texte.r=paul+rabaut.langFR>>. Acesso em: 15 set. 2012.

BLOCK, B.; TRAGER, J. L. **Outline of linguistic analysis**. Baltimore: Linguistic Society of American; Michigan: University of Michigan, 1942. Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015048558731&view=image&seq=3>

BOSWORTH, R. G. et al. Effects of attention and laterality on motion and orientation discrimination in deaf signers. **Brain and Cognition**, 2013, v. 82, n. 1, p. 117-126. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0278262613000158?via%3Dihub>

BOULOS, M. et al. Avaliação clínica do quinino para o tratamento de malária por *Plasmodium falciparum*. **Rev. Soc. Bras. Med. Trop.** Uberaba, jun., 1997, v. 30, n. 3, p. 211-213. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86821997000300007&lng=en&nrm=iso.

BRASIL. Decreto no 6.861 de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: out.2016.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 24 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

BRASIL. Secretaria de Educação Especial Deficiência auditiva. Org. Lucinda Ferreira Brito. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: MEC/SEESP, 1998. (Série Atualidades Pedagógicas).

BRINCK, I. The Pragmatics of imperative and declarative pointing. **Cognitive Science Quarterly**. 2004, v. 3, n. 4, p. 429-446. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267964268_The_Pragmatics_of_Imperative_and_Declarative_Pointing.

CABRAL, E. Para uma cronologia da educação dos surdos. **Revista de Comunicação**. Porto, mar./abr., 2001, APECDA, n. 3, Porto, p. 35-53, 2005. Disponível em: http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/historia_educacao_surdos/texto_59.pdf. Acesso em: 13 set. 2012.

CÂMARA JR., J. M. **Manual de expressão oral e escrita**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CÂMARA JR., J. M. **História da linguística**. 6. ed. Trad. Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1975.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. volta do termo Surdos-Mudos: Sob uma perspectiva cultural e de identidade. **Fragmentum**, Santa Maria, v. 55, p. 69-277, jan./jun. 2020.

CAMPOS, S R. L. de. **Aspectos do processo de construção da língua de sinais em uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos**. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo DEIT-LIBRAS: Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras)**. São Paulo: EDUSP, 2015.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue - Língua de Sinais Brasileira**. v. 1, 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CASTRO JR., G. de. **Tese** (Doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

CAVALCANTE, M. C. B. No compasso da língua: gesto e voz na dialógica mãe-bebê. **Revista do GELNE**, mai., 2016, v. 5, n. 1/2, p. 149-152. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9447>

CAVALCANTE, M. C. B.; ALMEIDA, A.T. M. de C. B. de. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**. jul.-dez., 2017, v. 10, n. 2, p. 526-537. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rWhLqdTfEpUJ:revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/26403+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

CERQUEIRA, I. F. **A aquisição das fricativas iniciais em crianças de 1:04 a 4:4**. 1999. 130f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

CHAMARELLI FILHO, M. A dimensão experiencial da linguagem. **Muiraquitã**, Rio Branco, 2005, n. 1, p.109-118.

CIORDA, J. V. La primera historia de la educación de sordos em España: carta del jesuíta Juan Andrés y Morell (1740-1817) a su Hermano Carlos sobre el arte de educar a los sordomudos. In: ALBÉNIZ, M. R. B.; LÓPEZ, S. C. (coords.). El largo caminho hacia uma educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: **XV Coloquio de historia de la educación**, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de jun. y 1 1 de jul. de 2009. Navarra: UPNA, 2009. v. 1. p. 101-114. Disponível em < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962504>>. Acesso em 11set. 2012.

CHOMSKY, N. **Arquitetura da linguagem**. Trad. Alexandre Morales e Rafael F. Coelho. Orgs. Nirmalangshu Mukherji, Bibudhendra N. Patnaik e Rama Kant. Bauru: Edusc, 2008. (Col. Signum).

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COELHO, L. L. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. 2019. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/925>.

COELHO NETTO, J. T. **Semiótica, informação e comunicação** : diagrama da teoria do signo. São Paulo : Perspectiva, 2010. (Debates).

CORREA, R. B de S. **A complementariedade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos**. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89581>

CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. **Semiose e desenvolvimento cognitivo** : estudo sobre as estratégias de construção dos processo sígnicos em sequências lógicas. Disponível em : <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno05-10.html>. Acesso em : 30 ago. 2012.

CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. **Semiose e desenvolvimento cognitivo : estudo sobre as estratégias de construção dos processo sígnicos em sequências lógicas**. Dissertação (Mestre em Letras). Instituto de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

COSTA, V. H. S. da. Gestualidade e iconicidade nas línguas naturais: a configuração de mãos da Língua Brasileira de Sinais. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. **Estudo das Línguas Brasileira de Sinais 2**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 79-102.

COSTA, V. H. S. da. **Iconicidade e produtividade na língua brasileira de sinais**: a dupla articulação da linguagem em perspectiva. 2012. 96 f. Dissertação (Mestre em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTELLO, B.; FERNÁNDEZ, J.; LANDA, A. O sinalizante nativo não-(existente): pesquisa em língua de sinais em uma pequena população surda. In: Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais – coletânea de trabalhos apresentados em “**9 Theoretical Issues In Sign Language Research Conference**”. Florianópolis (SC), Brasil, 2006. p. 351-366. Disponível em: https://socepel.com.br/LIVRES/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Questoes_Teoricas_das_Pesquisas_em_Linguas_de_Sinais.pdf

COUTO, E. K. N. N.; FERNANDES, E. M. da F. Aquisição de língua: uma perspectiva Ecolinguística. **Letras de Hoje**, 2013, 48(3), p. 290-298. Disponível em: e <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12615>

COUTO, H. H. do; COUTO, E. K. N. N. do. A Ecolinguística e o estudo das línguas de sinais: língua, linguagem e sinais domésticos. **Revista Diálogos (RevDia)**, “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, mai.-ago., 2018, v. 6, n. 2, p. 198-220.

COUTO, H. H. do. **Contato Interlinguístico: da interação à gramática**, 2. ed. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Linguística, UnB, 2017, Disponível em: <http://www.ecoling.unb.br/images/contatointerlinguistico.pdf>

CRUZ, M. A. **Mãe de JCA**: relato como mãe de filho surdos. [dez. 2009]. Entrevistadora: I. de F. Cerqueira. Local: casa da entrevistada – Colônia Vida Nova (Ramal Santa Luzia) em Cruzeiro do Sul (Acre).

CUXAC C. Langue des signes e gestuelle co-verbale: pour un programme commun de recherches. In: COSNIER, J. (org.). Le signifiant gestuel: langue des signes e gestualité co-verbale. **Cahiers de Linguistique Analogique** 5. 2010, n. 4, p. 181-228. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXjY W hpZXJzbGluZ3Vpc3RpcXVIYW5hbG9naXF1ZXxneDo2MjcwYTgzYTAzMmIxZDIx>.

CUXAC C. Langue et langage: un apport critique de la langue des signes française. **Langue française**. La langue des signes. Statuts linguistiques et institutionnels. 2003, n. 137, p. 12-31. www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1054

CUXAC, C. Les langues des signes: analyseurs de la faculté de langage. **Acquisition et interaction en langue étrangère** [online], 2001, n. 15, p. 263-269. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aile/536sacks>

CUXAC, C. Compositionnalité sublexicale morphémico-iconique en langue des signes française, **Recherches linguistiques de Vincennes**, 2000, n. 29, p. 55-72. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rlv/1198>.

CUXAC, C. Iconicité des Langues des Signes. **Faits de langues**. Motivation et iconicité. Mars, 1993, n.1, p. 47-56. Disponível em: www.persee.fr/doc/flang_1244-5460_1993_num_1_1_1034.

CUXAC, C. Le langage gestuel des sourds: vers une redéfinition de la problématique de la communication. **Langue française**, Communication et enseignement, 1986, n.70, p. 63-71. www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6371

DAMASCENO, L. M. S. **Surdos Pataxó**: inventário das Línguas de Sinais em território etnoeducacional. 2017. 163 f. Dissertação (Mestre em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DAMASCENO, M. A. C. **Maria Arlete Costa Damasceno**: relato sobre sua história na educação de Surdos em Cruzeiro do Sul (Acre). [nov. 2010]. Entrevistadores: Iderlândio Oliveira e Janaína Oliveira. Local: Centro de Apoio ao Surdo (CAS) - CZS, 2010.

DASCAL, M.; BORGES NETO, J. De que trata a linguística, afinal? Histoire, Epistemologie. **Langage** 1991, n. 13, p. 13-50. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1991_num_13_1_2323

DEL RÉ, A. A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p. 13-44.

DESLOGES, P. **Observations d'un sourd et muèt, sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muèts**. Amsterdam: Paris: B. Morin, 1779. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k749465/f29.image.texteImage>

DOTTER, F. Sign Language "between" gestures (nonverbal behavior) and spoken language? **Sprachtypol.** Berlin, 1999, 52, 1, p. 3-21. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Franz_Dotter/publication/270387110_Sign_language_between_gestures_nonverbal_behavior_and_spoken_language/links/5639b8f608ae2da875c7b034/Sign-language-between-gestures-nonverbal-behavior-and-spoken-language.pdf

DUARTE, S. B. R. et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos** [online]. 2013, v. 20, n. 4, p.1713-1734. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>

DRIGO, M. O. **Comunicação e cognição** : semiose na mente humana. Porto Alegre : Sulina, 2007.

ELER, R. R. de S. **Mapeamento de sinais da educação escolar indígena dos surdos Paiter Suruí.** 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017. Disponível em: <http://www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/Dissertacoes%20defendidas/Turma%202015/21.%20Rosiane%20Ribas%20Mapeamento%20de%20sinais%20da%20educacao%20escolar%20indigena.pdf>

EVERETT, D. L. **Linguagem**: a história da maior invenção da humanidade. São Paulo: Contexto, 2019.

FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavra na Libras. **ETD - Educação Temática Digital** 7, n. 2, 2006. p. 200-217. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101710>.

FELIPE, T. A. **Configuração de mãos** (quadro). Brasília/Rio de Janeiro: MEC/INES, 2005).

FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo.** 4. ed. Porto Alegre : Mediação, 2010.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. **Bilinguismo e surdez** : a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In : FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo.** 4. ed. Porto Alegre : Mediação, 2011.

FIGUEIREDO, M. C. *et al.* Antimaláricos e Ototoxicidade. **Rev. Bras. Reumatol.** São Paulo, jun. 2004, v. 44, n. 3, p. 212-214. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0482-50042004000300006&lng=en&nrm=iso.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. **Teorias de Aquisição da linguagem.** Florianópolis: UFSC, 2008.

FIORIN, J. L. de. Teoria dos signos. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística I** – objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 55-74.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a linguagem. In: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p. 183-200.

FUSELLIER-SOUZA, I. **Sémiogenèse de langues des signes**: études des langues de signes émergentes (LS ÉMG) pratiqués par de sourds brésiliens. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade de Paris, Paris, 2004. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01701214/document>

FUSELLIER-SOUZA, I. La création gestuelle des individus sourds isolés. **Acquisition et interaction en langue étrangère** [on line], 2001, n. 15. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aile/537>

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIROLETTI, M. F. P. **Cultura surda e educação escolar Kaingang**. 2008. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Inclusivos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91404>.

GOFFMANN, E. Footing. Forms to talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. p. 124-159. Disponível em: <<https://www.scribd.com/doc/123657798/GOFFMAN-Erving-Forms-of-Talk>>.

GOFFMAN, E. **Frame analysis**: an essay on the organization of experience. Massachusetts: Northeastern University Press, 1974. p. 1-82. Disponível em: https://kupdf.net/queue/erving-goffman-frameanalysis_59d3d34908bbc5735a68720e_pdf?queue_id=-1&x=1555411507&z=MTc5LjIzNC43Ny4xMDE=.

GOLDIN-MEADOW, S.; BRENTARI, D. Gesture, sign, and language: the coming of age of sign language and gesture studies. **Core in Behavioral and Brain Sciences**. Cambridge, 2017, p. 40-46. Doi: 10.1017/S0140525X1600039X

GOLDIN-MEADOW, S.; MYLANDER, C.; FRANKLIN, A. How children make language out of gesture: morphological structure in gesture systems developed by American and Chinese deaf children. **Cognitive Psychology**. 2007, n. 55, p. 87-135. Disponível em: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/voices.uchicago.edu/dist/c/1286/files/2018/09/How-childr-en-make-language-out-of-gesture-Morphological-structure-in-gesture-systems-developed-by-merican-and-Chinese-deaf-children-2fbcr4o.pdf>

GOLDIN-MEADOW, S. **The resilience of language**: what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language. New York : Psychology Press, 2003. (Essays in developmental psychology).

GOLDIN-MEADOW, S.; IVERSON, J. M. Why people gesture when they speak. **Nature**. 1998, n. 396, p.228. Disponível em: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/voices.uchicago.edu/dist/c/1286/files/2018/09/Why-people-gesture-when-they-speak-2bnmpsh.pdf>

GOLDIN-MEADOW, S.; MYLANDER, C. Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures. **Nature**, 1998, 391, 279-281. Disponível em: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/voices.uchicago.edu/dist/c/1286/files/2018/09/Spontaneous-sign-systems-created-by-deaf-children-in-two-cultures-vk581b.pdf>

GOLDIN-MEADOW, S.; MYLANDER, C. The role of parental input in the development of a morphological system. **Journal of Child Language**. 1990, n. 17, p. 527-563. Disponível em: https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/voices.uchicago.edu/dist/c/1286/files/2018/09/The_role-of-parental-input-in-the-development-of-a-morphological-system-1nnsrdg.pdf

GOLDIN-MEADOW, S.; MYLANDER, C. Gestural communication in deaf children: non-effect of parental input on language development. **Science**. 1983, n. 221(4608), p. 372-374. Disponível em: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/voices.uchicago.edu/dist/c/1286/files/2019/03/Gestural-Communication-in-Deaf-Children-Noneffect-of-Parental-Input-on-Language-Development-1mai7p3.pdf>

GOLDIN-MEADOW, S.; FELDMAN, H. The development of language-like communication without a language model. **Science**. 1977, n. 197, p. 401-403. Disponível em: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/voices.uchicago.edu/dist/c/1286/files/2018/09/The-development-of-language-like-communication-without-a-language-model.-1f76o72.pdf>

GOLDIN-MEADOW, S.; FELDMAN, H. The creation of a communication system: a study of deaf children of hearing parents. **Sign Language Studies**. 1975, n. 8, p. 225-234. Disponível em: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/voices.uchicago.edu/dist/c/1286/files/2018/09/The-creation-of-a-communication-system-A-study-of-deaf-children-of-hearing-parents-1hyt99o.pdf>

IBGE. Censo é adiado para 2021: coleta presencial de pesquisas é suspensa. **Agência IBGE de notícias**. Séries especiais, 25 mai. 2020. Disponível em: <https://agencia.denoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27160-censo-e-adiado-para-2021-coleta-presencial-de-pesquisas-e-suspensa>

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

JAMES, W. **The principles of psychology**. Chicago: Encyclopedia Britannica, Inc., 1952 [1890]. (Great Books of Western World, 53). Disponível em: <https://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin21.htm>

JOHNSON, M. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. 273 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/60505>.

KEGL, J.; SENGHAS, A.; COPPOLA, M. Creation through contact: sign language emergence and sign language change in Nicaragua. In: DEGRAFF, M. (ed.). **Language creation and language change: creolization, dichrony and development**. Massachusetts: MIT Press, 2001.

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEIL, D. (ed.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University, 2000. p. 47-63. (Language, culture and cognition 2).

KOCH, I. A coesão textual. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KUMADA, Kate M. O. “**No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?**”: representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269529/1/Kumada_KateMamhyOliveira_M.pdf

LABORIT, E. **O voo da gaivota**. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2000. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B8U1A_qJZ0UtVUNYZ1F0QUhKLWs/view?pref=2&pli=1

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **CEDES**. Campinas, set. 1998.v.19 n.46. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980. Disponível em: <https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Lakoff%20y%20Johnson%20-%20Metaphors%20We%20Live%20By%20-%201980.pdf>

LEITE, T. de A.; QUADROS, R. M. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. **Estudo das Línguas Brasileira de Sinais 2**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 15-28.

LEITE, T. de A. O futuro dos estudos das línguas (de sinais). In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. **Estudo das Línguas Brasileira de Sinais 1**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 37-58.

LEITE, T. de A. **A segmentação de língua de sinais brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, 2008. (a)

LEITE, T. de A. Língua, identidade e educação de Surdos. **Ponto Urbe**. 2008, n. 2, p. 01-26. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1912>. Acesso em: 19 de abril de 2019. (b)

L'ÉPÉE, C. M. L'art d'enseigner à parler aux sourds-muets de naissance. **Bibliothèque interuniversitaire de médecine**. Paris: Dentu, 1820. Disponível em: <http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/cote?67143>

L'ÉPÉE, C. M. **La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience**. Paris: Nyon l'aîné, 1784. Disponível em: <http://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/resultats/index.php?p=1&cote=38463&do=page>.

L'ÉPÉE, C. M. Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques. **Bibliothèque interuniversitaire de médecine**. Paris: Nyon l'Aîné, 1776. Disponível em: <http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/cote?38462>

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. E. C.; ALMEIDA, M. A. P. T. O sinal e a estrutura argumental da Língua Brasileira de Sinais. **Veredas**. (online). 2014, v. 18, p. 267-289.

LIDDELL, Scott. Grammar and gesture in american sign language: implications for constructing meaning. **Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**. jun. 2001, v. 27, p. 405-419. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291261518_Grammar_and_gesture_in_american_sign_language_implications_for_constructing_meaning

LIMA, J. M. da S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), 2013. Disponível em: http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_c49_3a2244694fe1591a102f6a6f517f3

LIMA, M. A. dos. **Maria Aldenora dos Santos Lima**: relato sobre sua história na educação de Surdos em Cruzeiro do Sul (Acre). [nov. 2010]. Entrevistadores: Iderlândio Oliveira e Janaína Oliveira. Local: Centro de Apoio ao Surdo (CAS) - CZS, 2010.

LOBATO, L. **Sintaxe gerativa do português**: da teoria padrão à teoria da regência e ligação. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LOUIS, L. **A mímica total**: um inédito e profundo mapeamento desta arte no Brasil e no mundo. São Paulo: Giostri, 2014.

LYONS, J. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAGNANI, J. G. C. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. **Tempo soc.**, São Paulo, abr. 2003, v. 15, n. 1, p. 81-95. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100005&lng=en&nrm=iso.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. de A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **Alfa**. 2010, v. 54, n. 1, p. 265-289. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2880>.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: LIMA-SALLES, H. M. M. (org.). **Bilinguismo dos Surdos**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone, 2007. p. 73-96.

MCNEILL, D. (Org.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge, 2000.

MCNEILL, D. **Hand and mind**: what gesture reveal about thought. Chicago: Universidade de Chicago, 1992.

MCNEILL, D. So You Think Gestures are Nonverbal? **Psychological Review**. v. 92, n. 3, 1985, p. 350-371. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229068226_So_You_Think_Gestures_are_Nonverbal.

MAHER, J. **Seeing language in sign**: the work of William Stokoe. Washington: Gallaudet, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTELOTTA, M. E (org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2013.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Trad. Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: PSY II, 1995.

MAYBERRY, R. I.; SQUIRES, B. Sign language: acquisition. In: BROWN, K. (ed.) **Encyclopedia of language and linguistics**. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2006. vol.11. p. 291-296.. Disponível em: <http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry&Squires06.pdf>

MEIR, I. *et al.* Emerging signing language In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. **Oxford handbook of deaf studies, language, and education**. Oxford: Oxford University, 2012. vol. 2. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/cac8/28b609405fbde0679b4d97ed3cc1338c949d.pdf>

MENDONCA, R. F.; SIMÕES, P. G. Enquadramento: diferentes operacionalizações analíticas de um conceito. **Rev. bras. Ci. Soc.** São Paulo, jun., 2012. v. 27, n. 79, p. 187-201. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092012000200012&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20 de abril de 2019.

MESQUITA, R. M. Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. **Rev. paul. Educ. Fis.** 1997, v.11, n. 2, p. 155-63. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v11%20n%20artigo7.pdf> Acessado em 03 de maio de 2012.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 10 abr. 2009.

MILLET, A. La langue des Signes Française (LSF): une langue iconique et spacial méconu. **Chaiers de Apliut**. 2004, v. 8, n. 2, p. 31-44,. Disponível em: <https://journals.openedition.org/apliut/3326>

MORFORD, J. P. Insights into language from the study of gesture: a review of research on the gestural communication of non-signing deaf people. **Language and Communication**. 1996, n. 16, p. 165–178 Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/sdfe/pdf/download/eid/1-s2.0-0271530996000080/first-page-pdf>

MORFORD J. Grammatical development in adolescent first-language learners. **Linguistics**.

2003, n. 41, p. 681–721. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229009770_Grammatical_development_in_adolescent_first-language_learners

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **Educação temática digital**. Campinas, jun. 2006, v. 7, n.2, p. 255-265. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/807>. Acesso em: 17 set. 2012.

NASCIMENTO, M. J. do. **Mãe de ACN: relato como mãe de filho surdos**. [abr. 2011]. Entrevistadora: I. de F. Cerqueira. Local: casa da entrevistada – São Vidal em Mâncio Lima (Acre).

NEVES, M. H. M. **A gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2002.

NEVILLE, J. *et al.* Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: biological constraints and effects of experience. **Proceedings of the National Academy of Sciences**. fev. 1998, v. 95, n. 3, p. 922-929. Disponível em: DOI: 10.1073/pnas.95.3. 922

NUCKOLLS, J. The case for sound symbolism. **Annu. Rev. Anthropology**. Birmingham, 1999, n. 28, p. 225-52.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **O significado do significado: um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

OLIVEIRA, M. K. de. O pensamento de Vygostky na psicologia soviética. In: RODRIGUES, N.; MANSUR, L. L. **Temas em neuropsicologia**. São Paulo: Tec Art, 1993. v. 1. (Série de Neuropsicologia).

OVIDO, A. Las “huellas” de la *Mimographie* (Bébian 1825) en el sistema de transcripción de las señas de William C. Stokoe. **Lenguaje**. 2009, n. 37 (2), p. 293-313. Disponível em: www.cultura-sorda.eu.

PADDEN, C. *et. al.* **Two pathways to lexicalization of nouns in sign language**. (no prelo)

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, jul./dez. 2014, p. 377-391. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?format=pdf&lang=pt>

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Estudos).

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia: textos escolhidos de Charles Sanders Peirce**. 3. ed. Int. sel. e trad. Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1993.

PEREIRA, É. L. "**Fazendo cena na cidade dos mudos**": surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. 2013. 418 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107034>

PEREIRA, M.C.C. **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**. 1989. 253 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1989. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270526>

PEREIRA, O. R. **Nascidos no silêncio: As relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/990>.

PETITTO, L. A. *et al.* Baby hands that move to the rhythm of language: hearing babies acquiring sign languages babble silently on the hands. **Cognition**. 2004, v. 93, n. 01, p. 43-73. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15110725/>.

PETITTO, L. A. *et al.* Language rhythms in baby hand movements. **Nature**. 2001, n. 413. p. 35-36.. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/11801091_Language_rhythms_in_baby_hand_movements.

PETITTO, L. A.; MARANTETTE, P. F. Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. **Science**. 1991, v. 251, n. 5000, p. 1493-1496. Disponível em: [https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2006424/#:~:text=Manual%20babbling%20has%20now%20been,to%20signed%20languages%20from%20birth.&text=Rather%2C%20babbling%20is%20tied%20to,signals%20\(signed%20or%20spoken\)](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2006424/#:~:text=Manual%20babbling%20has%20now%20been,to%20signed%20languages%20from%20birth.&text=Rather%2C%20babbling%20is%20tied%20to,signals%20(signed%20or%20spoken)).

PINKER, S. **O instinto da linguagem: como a mente cria linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PINTO, F. B. **Vendo vozes: a história da educação dos surdos no Brasil Oitocentistas**. [SI]. Cultura Sorda, 2007. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bouth_vendo_vozes.pdf. Acesso: 12/09/2012.

PIZZIO, A. L. **A tipologia linguística e a Língua de Sinais Brasileira: elementos que distinguem nomes de verbos**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PONZIO, A.; CALEFATO, P.; PETRILLI, S. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem**. Trad. de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

QUADROS, R. M. A transcrição de textos do Corpus de Libras. **Revista Leitura** – Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas. jan-jun 2016, v. 01, n. 57, p. 08-34. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/3618>

QUADROS, R. M.; OLIVEIRA, J. S.; MIRANDA, R. D. ID-Sinais para organização e busca de dados em corpus de Libras. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. **Estudo das Línguas Brasileira de Sinais 2**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 29-44.

QUADROS, R. M. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. **Estudo das Línguas Brasileira de Sinais 1**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 15-36.

QUADROS, R. M.; PIZZIO, A. L. Aquisição da língua de sinais Brasileira: constituição e transcrição dos *corpora*. In: LIMA-SALLES, H. M. M. (org.). **Bilinguismo dos Surdos**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone, 2007. p. 49-72.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de *et al.* **Corpus de Libras**. <http://corpuslibras.ufsc.br/>

QUARTARARO, ANNE T. The life and times of the french deaf leader, Ferdinand Berthier: an analysis of his early career. **Sign Language Studies**, 2002, v. 2, n. 2, p. 182–196. www.jstor.org/stable/26204797. Accessed 8 Feb. 2021.

RICAO, A. G.; ASENSIO, J. Gabriel Storch de Gracia. Manuel Ramírez de Carrión, maestro de sordos en el siglo XVII: neuvos apuntes biográficos. **Cultura sorda**. 2009. Seção Artículos: história de los sordos y la sordera. Disponível em: <[http://www.cultura-sorda.eu/resources/Gascon_Storch_Ramirez-de-Carrion_2009 .pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Gascon_Storch_Ramirez-de-Carrion_2009.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2012.

RAPOSO, E. P. **Teoria da gramática**: a faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho, 1992. (Linguística).

RAY, L. The abade l’Epée. The deaf american, **Section Gems of history**. New York, abr. 1996. Disponível em: <[http://deafheritage.net/resources/Abbe %20de%201%20Epee%20DA %201966-april%20p%209-11.pdf](http://deafheritage.net/resources/Abbe_%20de%201%20Epee%20DA%201966-april%20p%209-11.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2012.

ROCHA, L. C. de A. **Estruturas Morfológicas do Português**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. (Coleção Aprender).

ROSA, F. S.; LEBEDEFF, T. B.; MONTE, M. S. R. Memórias Linguísticas e registros dos verbos do sistema de sinais caseiros de duas crianças surdas de Jacaré dos Homens. In: COELHO, O.; KLEIN, M. **Cartografias da surdez**: comunidades, línguas, práticas e pedagogia. Porto: Livpsic, 2013.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 [1989].

SALLANDRE, Marie-Anne. **Les unités du discours en Langue des Signes Française**: tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade de Paris, Paris, 2003. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00185376/document>

SALLANDRE, M.-A. Va et vient de l'iconicité en langue des signes française: Acquisition et interaction en langue étrangère [online], 2001, n. 15 |, consulté le 19 juin 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aile/1405>

SAMBO, M. R.; BORGES, A.; BORGES. Malária cerebral e síndrome neurológica pós-malária. **Revista SPMI**. v. 7, n. 3, jul-set 2000, p. 170-175. Disponível em: https://www.spmi.pt/revista/vol07/vol7_n3_2000_170-175.pdf

SANFELICE, G. R. Enquadramento: origens, principais influências e usos do conceito. In: PIRES, G. de L.; LISBÔA, M. M. (orgs.). **Quem será “mais Brasil” em Londres/2012?**: enquadramentos no telejornalismo esportivo dos Jogos Olímpicos. Florianópolis, SC: Tribo da Ilha, 2015. p. 33-52. Disponível em: <http://www.vitormarinho.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/496/livro%20Londres%202012%20miolo%20e%20capa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 19 de abril de 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Col. primeiros passos). (a)

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2005. (b)

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Pioneira, 2004.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurológicas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, E. M. O. Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269430>.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística I** – objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 211-226.

- SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1976 [1916].
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística 2: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 203-232.
- SCHÜTZ, Alfred. **Sobre múltiplas realidades**. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 18, n. 52, p. 13-47, abril de 2019. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/rbse/SchutzArt_RBSEv18n52abril2019.pdf
- SCLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SCLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SILVA, A. A. da; SOUZA, R. S. Avaliação da capacidade expressiva e de compreensão da Libras: um estudo comparativo entre a aquisição de linguagem em comunidades surdas urbanas e desligadas. In: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. SELS – **Estudos da Língua Brasileira de Sinais IV**. Florianópolis: Insular, 2018. p. 37-60. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192985/livro%20Estudos%20Sinais%20v%204%20outubro%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- SILVA, C. T. S. Primeiras palavras: um estudo a partir dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo. **Revista (con) textos linguísticos**. 2010., v. 1, p. 09-21,
- SILVA, L. M. G. da *et al.* Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, ago. 2000, v. 8, n. 4, p. 52-58. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692000000400008&lng=es&nrm=iso. Acessado em: 17 de agosto de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692000000400008>.
- SILVA, M. G. C. **Mãe de ESA: relato como mãe de filho surdos**. [jan. 2010]. Entrevistadora: I. de F. Cerqueira. Local: casa da entrevistada – Seringal Vitória em Porto Walter (Acre).
- SINGLETON, Jenny L.; NEWPORT, Elissa L. When learners surpass their models: the acquisition of american sign Language from inconsistente input. **Cognitive Psychology**. 2004. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.90.8811&rep=rep1&type=pdf>
- SLOBIN, D. I. **Psicolinguística**. Trad. Rosine Sales Fernandes. São Paulo: Editora Nacional, 1980.
- SOARES, M. **Márcia Soares: relato sobre atendimentos fonoaudiológico aos Surdos no vale do Juruá (Acre)**. [nov. 2010]. Entrevistadores: Iderlândio Oliveira e Janaína Oliveira. Local: Consultório da fonoaudióloga em Cruzeiro do Sul (Acre), 2010.
- SOUSA, J. P. **Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media**. 2. ed. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacao-media.pdf>

SOUZA, M. F. **Mãe de FSL: relato como mãe de filho surdos.** [jan. 2010]. Entrevistadora: I. de F. Cerqueira. Local: casa da entrevistada – Seringal Vitória (Ramal Redenção) em Porto Walter (Acre).

SOUZA, R. M. de. Intuições “lingüísticas” sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. **DELTA** [online]. 2003, v. 19, n. 2, p. 329-344. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19n2/a05v19n2.pdf>>. Acesso em: mai. 2011.

STOKOE, William C. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf.** Burtonsville (Maryland): Linskstok, 1993 [1960].

STRÖBEL, K. **História da Educação de Surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.

SUMAIO, Priscilla Alyne. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos.** 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara (SP), 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115690?show=full>.

TAUB, S. Iconicity in American sign language: concrete and metaphorical applications. **Spacial cognition and computation.** Netherlands, 2000, n. 2, p. 31-50.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; CERQUEIRA, Ivanete de Freitas. O Problema da iconicidade na eliciação dos dados. **Letrando.** jan.-jun. 2016, v. 4, , p. 08-21. Disponível em: <http://www.revistaletrando.com.br/revista/volume4/05.Elizabeth-Ivanete.pdf>

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; CERQUEIRA, Ivanete de Freitas. Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2. In: SIELP, 2014. Uberlândia. **Anais do SIELP**, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/535.pdf>

TEIXEIRA, E. R. **Exame Fonético-Fonológico ERT.** Salvador: (s./e.). 2006.

TEIXEIRA, E. R.; PADOVANI, C. C. A. Características de vocalizações de crianças surdas nos primeiros anos de vida: um estudo de caso. Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – **GELNE** – XVIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos – Anais, Fortaleza, v. 1, p. 508-511, 2004.

TEIXEIRA, E. R. Palavras *versus* enunciados: eliciação de dados em fonologia em desenvolvimento. **Estudos Linguísticos e Literários.** Salvador, v. 21-22, p. 59-68, 1998.

TERVOORT, B. T. “Esoteric Symbolism in the Communication Behavior of Young Deaf Children.” **American Annals of the Deaf**, vol. 106, no. 5, 1961, pp. 436–480. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/44394192.

TOMASELLO, M. The usage-based theory of language acquisition. In: BAVIN, E.; NAIGLES, L. (eds.). **The Cambridge Handbook of Child Language**. Cambridge: Cambridge University, 2015. p. 89-106. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-child-language/usagebased-theory-of-languageacquisition/00B11C4F05AB8B5BB30D26A0E9C9D757>

TOMASELLO, M. The key is social cognition. In: GENTNER, D. (Ed.). **Language in mind: advances in the study of language and thought**. Massachusetts: MITpress, 2003.

TOMASELLO, M.; CAMAIONI, L. A comparison of gestural communication of apes and human infants. *Human development*. n. 40, p.7-24, 1997. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1997-42776-001>

TOMASELLO, M. Language is not an instinct. **Cognitive development**. n. 10, p. 131-156, 1995. Disponível em: https://www.academia.edu/736445/Language_is_not_an_instinct

TOMASELLO, M.; FARRAR, M. J. Joint Attention and Early Language. **Child Development**. dez. 1986, v. 57, n. 6, p. 1454-1463. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1130423>
Acessado em: 09/06/2009 12:28

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2009.

VALADÃO, M. N.; ISAAC, M. de L.; ROSSET, S. R. E. et al. Língua de sinais: visualizando a recepção da linguagem por meio da ressonância magnética funcional. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, jul./dez. 2013, v. 21, n 2, p. 129-150.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92972>

VALLI, C.; LUCAS, C.; MULROONEY, K. J. **Linguistics of American Sign Language**: na introduction. 4. ed. Washington: Gallaudet University, 2005.

VITURINO-DOS-SANTOS, L. **Visiologia dos Sinais Caseiros utilizados por Surdos e seus familiares em Amargosa-Bahia**: diferenças e semelhanças entre os Sinais Caseiros sinais da Libras. 2017. 73f. Monografia (Licenciatura em Letras Libras) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo, Amargosa (BA), 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação Social da mente**. Trad. Cipola Neto e outros. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1998]. (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia).

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprendendo a ver**: o ensino de língua de sinais americana como segunda língua. Trad. Tarcísio de Arantes Leite. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS)**. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-18122007-135347/pt-br.php>

YAVAS, M. *et al.* **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

YAU, Shun-chiu. Création de langues gestuelles chez des sourds isolés. In: **Cahiers de linguistique** - Asie orientale, 1988. v. 17, n. 1, p. 151-154. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/clao_0153-3320_1988_num_1_7_1_1268>. Acesso em: set.2016.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE SALVADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Salvador, 14 de dezembro de 2009

Elisabeth Reis Teixeira
Ivanete de Freitas Cerqueira

REF: Submissão de Projeto
Projeto: "Vendo vozes e ouvindo mãos: aquisição de linguagem ou da linguagem?"
FR: 300035
Protocolo n°: 04.10.84

Prezadas Pesquisadoras,

Apraz-nos comunicar que o seu projeto intitulado "Vendo vozes e ouvindo mãos: aquisição de linguagem ou da linguagem?", foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salvador em Reunião Ordinária realizada em 14 de dezembro de 2009.

Lembramos a V.Sª. da necessidade de enviar relatórios periódicos trimestrais acerca do progresso do referido projeto para este CEP, bem como o envio do relatório final consubstanciado e documentado conforme apresentado no cronograma de seu projeto. Informamos ainda, que em se tratando de projetos de conclusão de curso, monografias, dissertações ou teses, uma cópia do manuscrito final deverá ser encaminhada para nossos registros, bem como cópias dos artigos publicados decorrentes da pesquisa realizada sob nossa aprovação.

Na certeza do cumprimento ético de suas atividades de pesquisa, desejamos a realização de um ótimo trabalho e colocamo-nos à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos que se façam pertinentes durante a duração do estudo aprovado.

Cordialmente,


Prof. Dr. Francisco Kelmo, PhD.
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisas
Universidade Salvador

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Vendo vozes e ouvindo mãos: aquisição de linguagem ou da linguagem?
Pesquisador(a) responsável: Prof.ª Dr.ª Elizabeth Reis Teixeira e Prof.ª Msc. Ivanete de Freitas Cerqueira
Instituição / Departamento: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA
Endereço do(a) pesquisador(a) responsável: Av. 25 de Agosto, 1932 – Cruzeiro do Sul/AC
Telefone do(a) pesquisador(a) responsável para contato: (68) 9969-9329
Local da coleta de dados: Região do vale do Juruá

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, a qual consiste em entrevistas, aplicação de testes, filmagens de falas/sinalizações espontâneas, de forma totalmente voluntária;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar;
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Descrever como os sinais caseiros se inserem no processo de comunicação entre familiares ouvintes e indivíduos surdos.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário e ficha de anamnese respondendo a perguntas formuladas, filmagens de fala/sinalizações em situações espontâneas ou dirigidas.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: O preenchimento deste questionário bem como as fotos e filmagens não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. No entanto, assinar este termo de consentimento implica autorizar a divulgação de sua imagem ou a de quem você representa, por meio de fotos e/ou filmagens, nos meios acadêmicos para fins de estudo, ensino-aprendizagem e difusão de resultado de pesquisa, já que o estudo dos sinais caseiros não pode prescindir de um canal visual para a comunicação.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu, Genilton Souza de Almeida, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Genilton Souza de Almeida, 23 de AGOSTO de 2011.

Genilton Souza de Almeida
 Assinatura do sujeito de pesquisa ou representante legal
 (para casos de menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

Ciência do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Elizabeth Reis Teixeira, 23/08/2011 de 2011

Elizabeth Reis Teixeira
 Assinatura do responsável pelo projeto

Prof.ª Ivanete F. Cerqueira
 Letras - UFAC
 SIAPE: 1269017

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Vendo vozes e ouvindo mãos: aquisição de linguagem ou da linguagem?
Pesquisador(a) responsável: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Reis Teixeira e Prof.^a Msc. Ivanete de Freitas Cerqueira
Instituição / Departamento: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA
Endereço do(a) pesquisador(a) responsável: Av. 25 de Agosto, 1932 – Cruzeiro do Sul/AC
Telefone do(a) pesquisador(a) responsável para contato: (68) 9969-9329
Local da coleta de dados: Região do vale do Juruá

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, a qual consiste em entrevistas, aplicação de testes, filmagens de falas/sinalizações espontâneas, de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar;
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Descrever como os sinais caseiros se inserem no processo de comunicação entre familiares ouvintes e indivíduos surdos.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário e ficha de anamnese respondendo a perguntas formuladas, filmagens de fala/sinalizações em situações espontâneas ou dirigidas.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: O preenchimento deste questionário bem como as fotos e filmagens não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. No entanto, assinar este termo de consentimento implica autorizar a divulgação de sua imagem ou a de quem você representa, por meio de fotos e/ou filmagens, nos meios acadêmicos para fins de estudo, ensino-aprendizagem e difusão de resultado de pesquisa, já que o estudo dos sinais caseiros não pode prescindir de um canal visual para a comunicação.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu, ANA CLARA DO NASCIMENTO, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Márcio Lima, 14 de ABRIL de 2011.

Assinatura do sujeito de pesquisa ou representante legal

(para casos de menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

Ciência do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

M. Lima, 14/ABRIL de 2011

Assinatura do responsável pelo projeto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Vendo vozes e ouvindo mãos: aquisição de linguagem ou da linguagem?

Pesquisador(a) responsável: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Reis Teixeira e Prof.^a Msc. Ivanete de Freitas Cerqueira

Instituição / Departamento: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA

Endereço do(a) pesquisador(a) responsável: Av. 25 de Agosto, 1932 – Cruzeiro do Sul/AC

Telefone do(a) pesquisador(a) responsável para contato: (68) 9969-9329

Local da coleta de dados: Região do vale do Juruá

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, a qual consiste em entrevistas, aplicação de testes, filmagens de falas/sinalizações espontâneas, de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar;
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Descrever como os sinais caseiros se inserem no processo de comunicação entre familiares ouvintes e indivíduos surdos.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário e ficha de anamnese respondendo a perguntas formuladas, filmagens de fala/sinalizações em situações espontâneas ou dirigidas.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: O preenchimento deste questionário bem como as fotos e filmagens não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. No entanto, assinar este termo de consentimento implica autorizar a divulgação de sua imagem ou a de quem você representa, por meio de fotos e/ou filmagens, nos meios acadêmicos para fins de estudo, ensino-aprendizagem e difusão de resultado de pesquisa, já que o estudo dos sinais caseiros não pode prescindir de um canal visual para a comunicação.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu, JANETE CRUZ DE ABREU, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

STA LUÍSA (AC), 05 de março de 2012

Janete Cruz de Abreu
Assinatura do sujeito de pesquisa ou representante legal

(para casos de menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

Ciência do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

025, 05/03/2012 de 2012

Ivanete F. Cerqueira
Assinatura do responsável pelo projeto

Prof.^a Ivanete F. Cerqueira
Letras - UFAC
SIAPE: 1289017

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Vendo vozes e ouvindo mãos: aquisição de linguagem ou da linguagem?
Pesquisador(a) responsável: Prof.ª Dr.ª Elizabeth Reis Teixeira e Prof.ª Msc. Ivanete de Freitas Cerqueira
Instituição / Departamento: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA
Endereço do(a) pesquisador(a) responsável: Av. 25 de Agosto, 1932 – Cruzeiro do Sul/AC
Telefone do(a) pesquisador(a) responsável para contato: (68) 9969-9329
Local da coleta de dados: Região do vale do Juruá

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, a qual consiste em entrevistas, aplicação de testes, filmagens de falas/sinalizações espontâneas, de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar;
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Descrever como os sinais caseiros se inserem no processo de comunicação entre familiares ouvintes e indivíduos surdos.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário e ficha de anamnese respondendo a perguntas formuladas, filmagens de fala/sinalizações em situações espontâneas ou dirigidas.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: O preenchimento deste questionário bem como as fotos e filmagens não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. No entanto, assinar este termo de consentimento implica autorizar a divulgação de sua imagem ou a de quem você representa, por meio de fotos e/ou filmagens, nos meios acadêmicos para fins de estudo, ensino-aprendizagem e difusão de resultado de pesquisa, já que o estudo dos sinais caseiros não pode prescindir de um canal visual para a comunicação.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu, TALITA BARBOSA DE EVAU - GELISIA, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

CS, 04 de março de 2012

Talita Barbosa Evanguista

Assinatura do sujeito de pesquisa ou representante legal

(para casos de menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

Ciência do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

CS, 04/ março de 2012

Ivanete F. Cerqueira

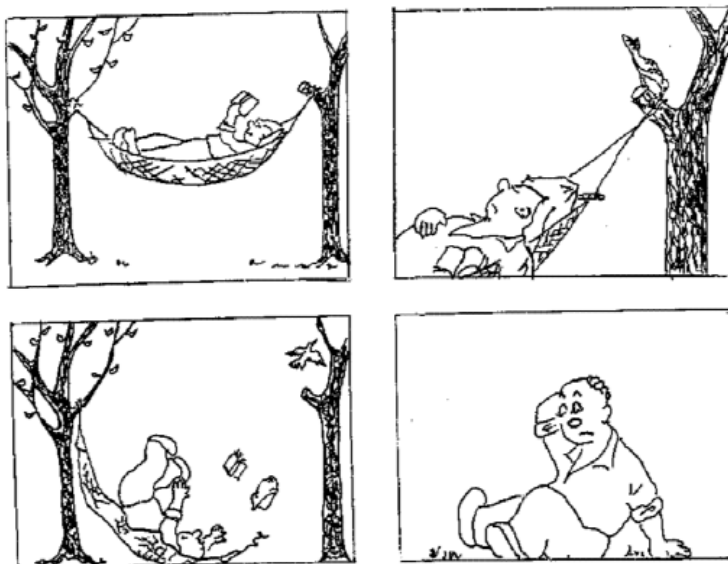
Assinatura do responsável pelo projeto

Profª Ivanete F. Cerqueira
 Letras - UFAC
 SIAPE: 1289017

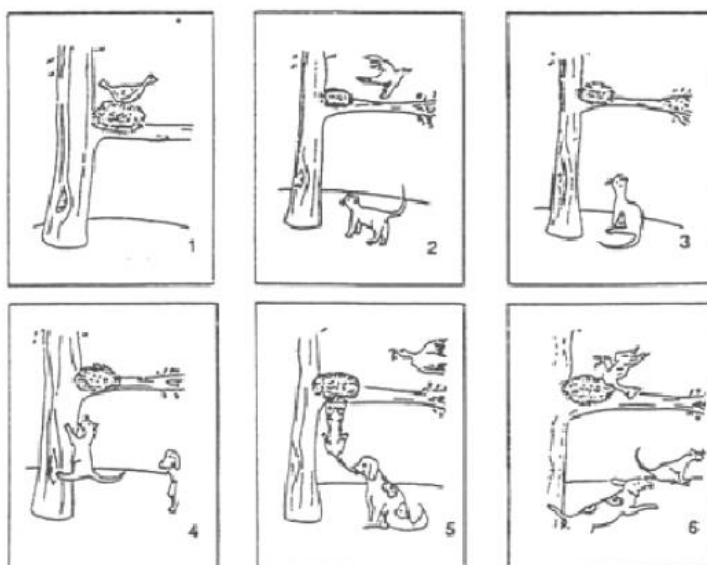
ANEXO 3

SEQUÊNCIAS DE IMAGENS:

Narrativa 1 – “O homem que caiu da rede”



Narrativa 2 – “O homem que caiu da rede”



ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Vendo vozes e ouvindo mãos: aquisição de linguagem ou da linguagem?

Pesquisador(a) responsável: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Reis Teixeira e Prof.^a Msc. Ivanete de Freitas Cerqueira

Instituição / Departamento: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA

Endereço do(a) pesquisador(a) responsável: Av. 25 de Agosto, 1932 – Cruzeiro do Sul/AC

Telefone do(a) pesquisador(a) responsável para contato: (68) 9952-5984

Local da coleta de dados: Região do vale do Juruá

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, a qual consiste em entrevistas, aplicação de testes, filmagens de falas/sinalizações espontâneas, de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar;
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Descrever como os sinais caseiros se inserem no processo de comunicação entre familiares ouvintese indivíduos surdos.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário e ficha de anamnese respondendo a perguntas formuladas, filmagens de fala/sinalizações em situações espontâneas ou dirigidas.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos: O preenchimento deste questionário bem como as fotos e filmagens não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. No entanto, assinar este termo de consentimento implica autorizar a divulgação de sua imagem ou a de quem você representa, por meio de fotos e/ou filmagens, nos meios acadêmicos para fins de estudo, ensino-aprendizagem e difusão de resultado de pesquisa, já que o estudo dos sinais caseiros não pode prescindir de um canal visual para a comunicação.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu, *Maria Arlete Costa Damasceno*, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Cruzeiro do Sul, 11 de Agosto de 2021.

Maria Arlete Costa Damasceno

Assinatura do sujeito de pesquisa ou representante legal

(para casos de menores de 18 anos, analfabetos, semianalfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Vendo vozes e ouvindo mãos: aquisição de linguagem ou da linguagem? **Pesquisador(a) responsável:** Prof.^a Dr.^a Elizabeth Reis Teixeira e Prof.^a Msc. Ivanete de Freitas Cerqueira **Instituição / Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA

Endereço do(a) pesquisador(a) responsável: Av. 25 de Agosto, 1932 – Cruzeiro do Sul/AC

Telefone do(a) pesquisador(a) responsável para contato: (68) 9952-5984

Local da coleta de dados: Região do vale do Juruá

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, a qual consiste em entrevistas, aplicação de testes, filmagens de falas/sinalizações espontâneas, de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores deverão responder a todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar;
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Descrever como os sinais caseiros se inserem no processo de comunicação entre familiares ouvintese indivíduos surdos.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário e ficha de anamneses respondendo a perguntas formuladas, filmagens de fala/sinalizações em situações espontâneas ou dirigidas.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

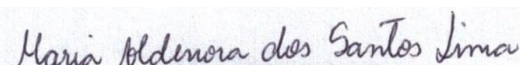
Riscos: O preenchimento deste questionário bem como as fotos e filmagens não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. No entanto, assinar este termo de consentimento implica autorizar a divulgação de sua imagem ou a de quem você representa, por meio de fotos e/ou filmagens, nos meios acadêmicos para fins de estudo, ensino-aprendizagem e difusão de resultado de pesquisa, já que o estudo dos sinais caseiros não pode prescindir de um canal visual para comunicação.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente exposto, eu, Maria Aldenora dos Santos Lima, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Cruzeiro do Sul, Acre, de 09 de agosto de 2021.



Assinatura do sujeito de pesquisa ou representante legal

(para casos de menores de 18 anos, analfabetos, semianalfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

APÊNDICE 1

VENDO VOZES E OUVINDO MÃOS: AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM OU DA LINGUAGEM?

Projeto de Pesquisa

Pesquisadoras: Prof.^a Dr.^a Elizabeth R. Teixeira (UFBA)

Prof.^a Masc. Ivanete F. Cerqueira (UFBA/UFAC)

FICHA DE ANAMNESE

1. Dados de Identificação

Nome:	Idade:
Endereço:	Cidade: Estado:
Escola:	

1. Dados da Família

1.1. Nome da Mãe (ou responsável):		
1.2. Nome do Pai:		
1.3. Nº de irmãos:	Posição na prole:	
1.4. Alguém com surdez na família?		
não (...)	sim (...)	Quem?
1.5. Alguém com distúrbios de linguagem?		
não (...)	sim (...)	Qual? Quem?

2. Dados do pré-natal

2.1. Teve acompanhamento médico na gravidez?		
não (...)	sim (...)	quanto tempo?

























2.2. Teve alguma doença durante a gravidez?			
Tifo	não (...)	sim (...)	
Rubéola	não (...)	sim (...)	
Malária	não (...)	sim (...)	Qual?
Outra:			
2.3. Sofreu algum acidente durante a gravidez?			
não (...)	sim (...)	Qual?	
3. Dados do Nascimento			
3.1. Data de Nascimento:			
3.2. Meses de gestação no momento do parto:			
3.3.	Estado:		
Cidade:	Estado:		
3.4. Circunstância do parto?			
(...) em casa?	(...) maternidade	Qual?	
3.5. Tipo do parto:			
Normal (...)	cesariana (...)		
3.6. Problemas no momento do parto?			
não (...)	sim (...)	Qual?	
3.7. A criança chorou quando nasceu?			
Sim, logo que nasceu (...)		sim, mas demorou (...)	
não (...)	Por quê?		
3.8. A criança nasceu sadia?			
Sim (...)	não (...)	Qual seu estado de saúde?	
4. Dados de desenvolvimento			
4.1. Com quanto tempo, a criança:			
Sentou? (...;...)		engatinhou? (...;...)	andou? (...;...)
4.2. Quando bebê, ela balbuciava?			
não (...)	sim (...)	Com quantos meses? (...;...)	
4.3. Era uma criança:			
Traquina (...)		tímida (...)	
4.4. A criança teve alguma doença durante os três primeiros anos?			
Tifo	não (...)	sim (...)	

Sarampo	não (...)	sim (...)	
Catapora	não (...)	sim (...)	
Malária	não (...)	sim (...)	Qual?
Outra:			
4.5. Em caso positivo, como a criança reagiu a essa doença?			
4.5. A criança, por acidente ou doença, ficou internada, alguma vez?			
não (...)	sim (...)	Qual o motivo?	
4.6. A criança, desde cedo, se comunicava com as pessoas?			
não (...)	sim (...)		
4.7. Quando a criança queria algo, como fazia para pedir?			
5. Dados da surdez			
5.1. A criança tinha quantos anos quando se percebeu que ela era surda?			(...;...)
5.2. Quem percebeu?			
5.3. Como aconteceu?			
5.4. Qual foi a reação da família?			
5.5. Quando procuraram o médico, o que ele aconselhou?			
.6. O médico falou a causa da surdez?			
não (...)	sim (...)	Qual?	
5.7. A criança já usou prótese auditiva em algum momento?			
não (...)	sim (...)	Por quanto tempo?	
5.8. Em caso positivo, por que não usa mais?			
5.9. A criança já passou por quais especialidades médicas para cuidar da surdez?			
pediatra (...)	clínico (...)	otorrino (...)	fonoaudiólogo (...)
5.10. Em caso positivo, quanto tempo durou o tratamento médico?			
5.11. Hoje, a criança/jovem comunica-se por meio de:			
gestos? (...)	leitura labial? (...)	língua de sinais (...)	
5.12. O que acontece quando, a criança/jovem não consegue comunicar o que deseja?			
5.13. Todos em casa conseguem se comunicar com a criança/jovem?			
5.14. Com quem ela/ele mais se comunica?			

6. Dados Escolares			
6.1. Com quantos anos começou a frequentar a escola?		(...;...)	
6.2. Era escola especial?			
não (...)	sim (...)	Qual?	
6.3. Em caso positivo, que outras deficiências eram assistidas nessa escola?			
6.4. Havia turma apenas para os surdos?			
não (...)	sim (...)		
6.5. Com que idade a criança/jovem ingressou na escola regular?		(...;...)	
6.6. Coursou a alfabetização?			
não (...)	sim (...)		
6.7. Como foi o processo:			
a) entre a escola e o aluno?			
a) entre a escola e a família?			
6.8. Houve algum tipo de discriminação por parte do(a)(s):			
escola? (...)	professor? (...)	funcionários? (...)	colegas ouvintes? (...)
6.9. A criança teve dificuldade em se adequar ao sistema?			
6.10. Como é o relacionamento da criança/jovem na escola?			
a) com os professores:			
Ruim (...)	regular (...)	bom (...)	ótimo (...)
b) com os colegas:			
Ruim (...)	regular (...)	bom (...)	ótimo (...)
6.11. Com que idade a criança/jovem passou a estudar Libras?		(...;...)	
6.12. Com libras, houve melhora em seu comportamento e comunicação?			
6.13. Como é ter um filho surdo?			
6.14. O que vocês esperam desse filho?			
Observações:			

APÊNDICE 2

ENUNCIADOS DO TESTE DE NOMEAÇÃO ESPONTÂNEA					
1. GELADEIRA		2. FOGÃO		3. ARMÁRIO	
4. COPO		5. GARFO		6. COLHER	
7. PIA		8. ESCOVA		9. PENTE	
10. CHAVE		11. CAMA		12. GUARDA-ROUPA	
13. GAVETA		14. MESA		15. CADEIRA	
16. VENTILADOR		17. TELEVISÃO		18. BALDE	
19. VASSOURA		20. PINCEL		21. IGREJA	
22. MERCADO		23. CEMITÉRIO		24. HOSPITAL	
25. TENIS		26. BOLSA		27. SAPATO	
28. BONÉ		29. CHAPÉU		30. CANETA	
31. CADERNO		32. LÁPIS DE COR		33. BORRACHA	
34. COLA		35. TESOURA		36. CARRO	
37. MOTO		38. BICICLETA		39. AVIÃO	
40. CAJARANA		41. PUDIM		42. BOLO	
43. ABACATE		44. BURITI		45. CACAU	
46. UVA		47. GOIABA		48. BANANA	
49. LARANJA		50. LIMÃO		51. MAÇÃ	

52. ABACAXI		53. MELANCIA		54. MANGA	
55. MAMÃO		56. CUPUAÇU		57. CEBOLA	
58. MACACHEIRA		59. MILHO		60. FRANGO	
61. CARNE		62. OVO		63. INGÁ	
64. GATO		65. CACHORRO		66. VACA	
67. SAPO		68. BORBOLETA		69. FORMIGA	
70. PÁSSARO		71. PEIXE		72. JABUTI	
73. ARANHA		74. BESOURO		75. RATO	
76. ONÇA		77. GALINHA		78. CORUJA	