

o uso de recursos comunicativos no desenvolvimento narrativo de crianças surdas, filhas de pais ouvintes

The Use of Communicative Resources in the Narrative Development of Deaf Children with Listening Parents

DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-04

Aline Messias Mota*

Ivani Rodrigues Silva**

RESUMO: Este artigo pretende mostrar alguns recursos comunicativos utilizados por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, com contato tardio com a Libras em episódios narrativos. Alinhadas à área da Linguística Aplicada, que concebem as práticas de linguagem sempre de forma situada, tomaremos como base os registros gerados a partir de atividades realizadas em um programa bilíngue para surdos ligado a uma universidade pública do estado de São Paulo. Trata-se, portanto, de resultados alcançados a partir de pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, sendo os registros gerados a partir de filmagens de quatro crianças surdas, entre cinco e seis anos, narrando histórias. Os resultados demonstraram a importância da expressão corporal e predominância do uso de incorporações no discurso narrativo das crianças surdas. Para além da sinalização manual convencional, o uso de outros recursos foi significativo para o desenvolvimento das narrativas dessas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de linguagem. Crianças surdas. Narrativa de histórias.

ABSTRACT: This article intends to show some communication resources used by deaf children of listening parents with late contact with LIBRAS in narrative episodes. Consistent with Applied Linguistics, which conceives of language practices as situated, we draw on records of activities performed in a bilingual program for the deaf with links to a public university in the state of São Paulo. The results were achieved through qualitative research and research-action, with records produced consisting of footages of four deaf children, aged 4-6 years old, narrating their own stories. The results show the importance of body expression and the predominance of incorporations in the children's narrative discourse. Beyond the conventional hand signing, the use of other resources was significant for the development of these children's narratives.

KEYWORDS: Language acquisition. Deaf children. Narratives.

* Especialização em Desenvolvimento Infantil: linguagem e surdez pela Universidade Estadual de Campinas. Mestranda na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. ORCID: 0000-0001-8158-7103. E-mail: alineliumota(AT)gmail.com

** Ph.D. em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora e pesquisadora na Universidade Estadual de Campinas. ORCID: 0000-0001-9264-5380. E-mail: ivanirs(AT)unicamp.br

1 Introdução

No Brasil, a Lei nº 10 436 de 2002, que legitima a Libras como língua de fato, foi promulgada pelo Decreto nº 5.626 de 2005, trazendo um importante deslocamento para a Educação de Surdos. Por força de lei, essa língua começa a circular nos espaços oficiais onde antes era proibida. Apesar desses ventos positivos, observam-se alguns fenômenos comuns às línguas orais se repetirem, também, em relação às línguas de sinais, a saber, a tendência de desvalorização de certas variedades de Libras em detrimento de outras (KUMADA, 2012; SILVA; KUMADA, 2013). Tal fato marca não somente uma tendência à homogeneização e a busca pela “língua única, pura e idealizada” (CESAR; CAVALCANTI, 2007), mas também a marginalização de certos sujeitos.

Silva e Favorito (2018), ao refletirem sobre o estatuto das línguas em contextos bi/multilíngues de surdos, reforçam essa situação e tematizam a invisibilização das línguas de sinais, mostrando as muitas tensões existentes neste contexto. Segundo elas, a área da educação de surdos vive hoje, no Brasil, um período de transição e conflitos entre uma educação bilíngue de qualidade e o respeito pela diferença de um lado, e um projeto de escola inclusiva, de outro, no qual ainda há um desconhecimento acerca das necessidades do aluno surdo, além de faltas de materiais específicos e do uso de Libras como língua de instrução.

No âmbito escolar, tais contradições são verificadas muito fortemente, sendo o apagamento de línguas minoritárias um dos fenômenos mais comuns. Por ser esse espaço altamente marcado pela busca da homogeneização linguística e cultural há uma predisposição para deixar de lado parte significativa de alunos provenientes de grupos sociais desprestigiados, sejam eles surdos ou não, que fazem uso de repertórios linguísticos distanciados das práticas escolarizadas elitistas (SILVA; PIRES-SANTOS, 2017).

Nosso objetivo, neste artigo, é mostrar exemplos de repertórios linguísticos de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em processo de aquisição tardia de Libras, estigmatizadas, em geral, como sujeitos “sem língua” por utilizarem recursos alternativos para produzirem significações. Alinhadas à área da Linguística Aplicada e da Etnografia (MOITA LOPES, 2006; CESAR; CAVALCANTI, 2007; CAVALCANTI, 2013;), que concebem as práticas de linguagem sempre de forma situada, tomaremos como base os registros gerados a partir de atividades realizadas em um programa bilíngue para surdos de um centro de estudos ligado a uma

universidade pública do interior do estado de São Paulo que atende a alunos surdos oriundos de escolas regulares.

A fundamentação teórica da pesquisa se alicerçou nas contribuições da Etnografia Escolar (ERICKSON, 1989) para a geração de registros e para a análise dos dados. Baseou-se, ainda, em conceitos como, “língua como caleidoscópio”² (CESAR; CAVALCANTI, 2007) e de gêneros (MARCUSCHI, 2003) provenientes da Linguística Textual, entre outros.

O artigo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar trataremos uma reflexão sobre a aquisição de linguagem por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em seguida a importância da narrativa como propulsor desse processo, apresentando o funcionamento de narrativas sinalizadas por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em fase de aquisição da primeira língua. Em segundo lugar, apontaremos o percurso metodológico realizado e apresentaremos os resultados levantados, demonstrados a partir de recortes narrativos dos sujeitos da pesquisa.

2 Aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes

Muitos estudiosos do campo biomédico percebem a surdez unicamente a partir da deficiência ou da falta, e por conseguinte, têm preferência por sua reabilitação, sustentando a ideia de que a fala está diretamente ligada à inteligência. Em consequência dessa interpretação, inúmeras pessoas surdas foram discriminadas no decorrer da história por apresentarem dificuldades em aprender a fala articulada (SACKS, 2010). Na contramão desse entendimento, Vygotsky (2007), por exemplo, afirma que o desenvolvimento humano não ocorre por meio da fala, propriamente dita, mas a partir da linguagem em sentido mais amplo. De acordo com esse fundamento, a fala e a inteligência, embora convivam e se relacionem, seguem a princípio caminhos de desenvolvimentos diferentes, vindo a se imbricarem em um momento posterior, tornando esse processo algo complexo. É neste sentido que Vygotsky nos esclarece que:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e

² Cesar e Cavalcanti (2007, p. 65) se distanciam da concepção de língua homogênea e imutável para apresentar a noção de língua como caleidoscópio com o intuito de visibilizar um “conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante” e perceber a língua(gem) do bilíngue não como erro, mas como constitutiva desse sujeito.

externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 2007, p. 80)

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que a linguagem está presente na vida do ser humano desde o seu início, sendo necessário para o seu desenvolvimento a presença de um adulto de modo a amparar e mediar este processo. Por meio da relação com o adulto, a criança surda significará o mundo a sua volta enquanto adquire a linguagem, seja por meio da Libras ou do português e, ao mesmo tempo, outras funções importantes em um processo complexo que ocorre desde o seu nascimento.

Esse é um tema que tem sido bastante debatido, principalmente na área da psicolinguística, mas quando se trata de crianças surdas toma proporções inimagináveis e tem sido palco de calorosas discussões. A não compreensão é a primeira barreira que os adultos ouvintes apontam como dificuldade no seu convívio com a criança surda, esquecendo-se de que a fala de qualquer criança pequena, inclusive a da criança ouvinte, dá margens ao equívoco e a mal-entendidos.

Silva (2005) traz a discussão de Tervoort (1961), estudo clássico realizado na década de 60, sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas. Segundo ela, o autor cunhou o termo “esotérico”³ para denominar aquela língua(gem) criada entre criança surda e adultos ouvintes por necessidade de comunicação e definiu-a como qualquer meio de comunicação utilizado pela criança ou adolescente surdo para produzir algum tipo de significação. Segundo Silva (2005), Tervoort via uma função simbólica ligada ao gesto na comunicação das crianças surdas e para ele era um conjunto de recursos comunicativos/expressivos que se cristalizavam na relação da criança surda com os pares ouvintes na infância.

O estudo de Pereira (1989), realizado no Brasil no final da década de 1980, é outro trabalho que se deteve na observação da comunicação entre pais e crianças surdas e sobre a aquisição da linguagem de crianças surdas, filhas de pais ouvintes. A pesquisa, inserida em uma perspectiva interacionista, foi uma das pioneiras, em termos de Brasil, a observar o papel do adulto na aquisição da linguagem por crianças surdas, deteve-se na comunicação entre mães ouvintes e filhos surdos. Em sua análise, Pereira (1989) observou o desenvolvimento da comunicação gestual de crianças surdas com mães ouvintes e com seus pares surdos e, embora

³ Simbolismo esotérico foi o termo usado por Tervoort (1961) para se referir ao tipo de língua(gem), compreensível apenas para o grupo familiar ou pessoas do entorno que a criança surda usava em suas interações com seus pais ouvintes.

seu foco de atenção não tenha sido a construção dos gestos pelas crianças surdas, mostra como o gesto adquire estatuto simbólico a partir da imagem ou da representação da mãe como interlocutora privilegiada. Em suas conclusões, relativamente à interação das crianças surdas com suas mães ouvintes, a autora argumenta que as crianças surdas apresentam um “desenvolvimento comunicativo, embora de graus e tipos diferentes” e que as diferenças “parecem estar diretamente relacionadas à representação ou imagem que cada uma das mães vai construindo do filho como portador de uma deficiência” (PEREIRA, 1989, p. 75).

É importante notar que a pesquisa de Pereira (1989) enfatiza a importância da interpretação da mãe dos gestos da criança surda. Para ela o estatuto simbólico (ou comunicativo), seja das vocalizações das crianças, seja dos gestos que utilizavam na interação com a mãe e outras crianças surdas, eram parte de uma matriz comunicativa com uma função importante para a construção da língua(gem) pela criança surda, filha de ouvintes.

A importância desses achados está no fato de sinalizarem que mesmo crianças surdas, filhas de pais ouvintes⁴, com atraso na aquisição da Língua de Sinais, já utilizam recursos linguísticos – gestos caseiros, signos de Libras, algum tipo de linguagem oral e recursos visuais – constituindo-se no mundo como sujeitos de linguagem.

Isso posto, deve-se enfatizar que no contexto em que há crianças surdas, filhas de pais ouvintes, com contato tardio com a Língua de Sinais, estratégias devem ser previstas na escola de modo a expô-las a um ambiente rico em linguagem. Uma das formas de estimular a aquisição de Libras é por meio de contação de histórias, sobretudo para aquelas crianças surdas, as quais chegam à escola com poucos recursos linguísticos, seja de Libras, seja de português, usando, principalmente, o corpo como um dos recursos privilegiados para sua comunicação com o mundo.

Por essas razões, é importante reivindicar mudanças dentro do espaço escolar, uma vez que ainda se observa um grande desconhecimento em relação ao surdo como sujeito bi/multilíngue, fomentando disputas linguísticas. Há, nesses contextos, uma diglossia conflitiva e de dominância entre línguas nacionais e línguas minoritárias (HAMEL; SIERRA, 1983; HAMEL,

⁴ Em menor proporção, há um segundo grupo: o de mães surdas fluentes em Libras que usarão de maneira ampla essa língua com os seus filhos surdos, desde o seu nascimento e em todas as esferas comunicativas, fornecendo a eles um *background* rico e significativo de linguagem. Desta forma, teremos situações diferentes de desenvolvimento da linguagem, ou seja, enquanto o grupo de crianças surdas, filhas de pais ouvintes pode apresentar lacunas no seu desenvolvimento linguístico; o segundo, crianças surdas filhas, de pais, também surdos, desenvolverá sua linguagem de maneira muito similar aos ouvintes, a saber, de forma bastante satisfatória (QUADROS; CRUZ, 2011).

1989) e por isso, crescem as resistências à criação de programas bilíngues/biculturais e, em seu lugar, aparecem políticas implícitas e explícitas de integração social por meio principalmente de apagamentos da língua minoritária, que tende a se agravar pela falta de métodos, materiais e professores especializados no ensino das minorias.

3 A importância da narrativa: marcas culturais e repertórios comunicativos

No campo teórico, as narrativas têm sido exploradas por muitos estudiosos de diferentes tendências (LABOV, 1967; TANNEN, 1982) os quais evidenciam que recapitular as experiências pessoais por meio do ato de narrar é um espaço promissor para a negociação de sentidos e constitui-se em rico espaço para o estudo da linguagem.

A partir do estudo de Applebee (1978), Perroni (1992) evidencia as características das narrativas, como, por exemplo, possuir frases de abertura: “um dia”, “era uma vez”, além de encadeamentos de eventos percebidos através das palavras “daí”, “então”, “e depois”. Na narrativa de histórias há também frases de finalização, assim como incorporação de personagens. Em relação a essas incorporações, a autora salienta que a partir dos três anos a criança já apresenta em suas narrativas o discurso direto.

A narrativa, segundo Bastos (2004), precisa ter um objetivo principal e ser apelativa para o interlocutor, pois, do contrário, o narrador não encontrará a atenção que necessita e deseja de sua audiência. Durante a narrativa o narrador pode transmitir seu estado emocional ou de personagens através de nuances da própria fala, indicando assim, não se tratar apenas da descrição de um fato ocorrido, ou seja, desta forma tais “construções se constituem também em performances identitárias, na medida em que nelas são construídos os sentidos que os narradores têm de quem são” (p. 122).

Estudos comprovam que o emprego de narrativas de histórias no cotidiano de crianças surdas, em geral, permite a elas construírem seu arcabouço narrativo mediado por um adulto (FELÍCIO, 2013; QUADROS; CRUZ, 2011). Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo essa experiência será muito importante, principalmente para verificar os recursos comunicativos utilizados pelas crianças no início de sua jornada escolar. Devido ao seu caráter multimodal e as probabilidades de se trabalhar texto e imagem, as histórias criam clima propício para se iniciar o ensino da leitura em língua portuguesa com estudantes surdos. O uso de narrativas poderá ajudar, inclusive, no desenvolvimento da escrita no período inicial da escolaridade, uma

vez que ao contar histórias, as crianças desenvolvem esquemas cognitivos e funções próprias desse gênero que as ajudam a organizar o mundo à sua volta.

E esse tem sido um dos grandes problemas encontrados pelos surdos na aquisição da leitura/escrita da língua portuguesa, a saber, a falta de experiências exitosas com os usos da língua convencional, seja o português, seja a Libras no período anterior à escolaridade (PAUL *apud* LEBEDEFF; GUEDES, 2005).

Há, entretanto, poucos estudos que se ocupam do desenvolvimento de narrativas de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, com contato tardio com a Libras. A maior parte das pesquisas sobre o tema consideram apenas sujeitos surdos com pais surdos e que, portanto, tiveram um desenvolvimento linguístico similar ao de crianças ouvintes.

Por essa razão, é de extrema relevância compreender como ocorre o desenvolvimento da linguagem neste primeiro grupo de crianças, bem como pensar estratégias mais eficientes, posteriormente, para o ensino da segunda língua, o português escrito, a fim de não excluir ou discriminar esse grupo de alunos.

Na área da educação de surdos há também os estudos que negligenciam a relação dos narradores com os interlocutores e o envolvimento com a audiência para a organização dessas narrativas, fato também corroborado por outros autores, como, por exemplo, McCleary e Viotti (2014). De acordo com esses, tais estudos consideram apenas o conteúdo narrado em si, negligenciando a importância da linguagem corporal para a organização dessas narrativas, isto é, a história sinalizada manualmente, por si só, não seria compreensível.

É importante salientar para o escopo deste estudo que a organização das narrativas visuais (em línguas sinalizadas) ocorre em torno do corpo do narrador, uma vez que a pessoa surda vai se relacionar com o espaço físico, primordialmente, de maneira visual e não oral-auditiva, (MCCLEARY; VIOTTI, 2014; ARAÚJO, 2016).

De acordo com Albres, Costa e Rossi (2015), os movimentos corporais, as expressões faciais e os gestos são tão importantes quanto o desenvolvimento do discurso através dos sinais icônicos e/ou classificadores (elementos linguísticos convencionais da Libras). Para McCleary e Viotti (2014) na maior parte da história a grande riqueza está na encenação do narrador que pode conferir, através da encenação, maior verossimilhança e ajudar na construção do clima da história, na transmissão de sentimentos, bem como na percepção por parte dos interlocutores da troca de um personagem para outro. Observa-se que, desta forma, para esses

autores, o uso apenas dos recursos linguísticos manuais não é suficiente para a realização das histórias.

Como esses recursos ainda não estão muito consolidados na área de descrição das línguas sinalizadas, podem ser negligenciados por familiares e mesmo por professores que excluem do discurso da criança aspectos tão importantes como os gestos e as incorporações, enxergando apenas os sinais convencionais como significativos, principalmente em crianças em fase de aquisição da linguagem.

No processo da contação de história, o sinalizador situa espacialmente o cenário, personagens e objetos que compõem a trama, sendo que o narrador deve se localizar centralmente no espaço e ao direcionar seu corpo, de um lado para o outro, estará relatando a respeito de um certo personagem e/ou objeto, podendo também, através desta rotação de tronco, dar voz a esses personagens (LODI, 2004). A partir da movimentação corporal pode-se também sinalizar os eventos temporais (PEREIRA; NAKASATO, 2001).

A Libras faz uso desses espaços para indicar personagens e seus posicionamentos, o uso do discurso direto e indireto bem como as pessoas do discurso. A esses espaços dá-se o nome de “espaços mentais” que se traduz em espaços existentes entre o pensamento e a fala (LIDDELL *apud* QUADROS; CRUZ, 2011). Neste sentido, parte das línguas sinalizadas possuem semelhanças com as línguas orais, pois ambas contam com os espaços mentais apesar de os realizarem de maneiras diferentes. Nas línguas sinalizadas, os espaços mentais são divididos entre espaço real, *token* e sub-rogado ⁵(QUADROS; CRUZ, 2011; ARAÚJO, 2016).

A alternância entres esses três espaços citados ocorre por meio de expressões não manuais, como olhares e movimentos do corpo. Neste sentido, a referência às pessoas do discurso em uma narrativa pode se dar nos três espaços mentais, através do apontamento com o dedo, do olhar para o local destinado ao personagem e/ou giro do corpo, alternando assim, entre narrador e personagem. A fluidez do discurso, a saber, sua coesão, está posta por esses movimentos corporais e pelas expressões faciais. A apresentação do cenário é alcançada pelo

⁵ O espaço real diz respeito ao uso daquilo que está presente fisicamente no espaço da narrativa e ocorre através de apontamentos. O *token* é o espaço mais limitado em relação aos demais, seu lugar de sinalização ocorre apenas à frente do corpo do narrador. Já o espaço sub-rogado, elemento mais explorado neste estudo, é um meio de tornar presente aquilo que não está fisicamente no local. Trata-se, portanto, da incorporação ou encenação de determinados acontecimentos, utilizando assim as mãos e o corpo ao mesmo tempo (QUADROS; CRUZ, 2011; ARAÚJO, 2016).

uso do espaço *token* e a utilização do espaço sub-rogado ocorre por meio da incorporação dos personagens (ARAÚJO, 2016).

Outra modalidade linguística bastante observada é o uso de classificadores. Segundo Felício (2013), os classificadores são instrumentos das línguas sinalizadas capazes de demonstrar visualmente como ocorre a construção da sinalização ao nível de pensamento. Através desse recurso, acontecimentos narrados ficam mais nítidos para o interlocutor. Assim sendo, a partir dos movimentos manuais, “[...] os classificadores descrevem objetos, pessoas, animais, indicando movimentação e localização. Tornando-se uma forte característica das línguas de sinais, marcando culturalmente a visualidade” (p. 79).

Castro (2012) confirma o fato de poder acontecer as incorporações de mais de um personagem ao mesmo tempo, concomitantemente ao uso de classificadores. Assim: “No caso de duas incorporações, o narrador assume em seu corpo um referente e, em uma das mãos (ou nas duas) um outro referente” (p. 56), ocorrendo também a simultaneidade dos acontecimentos tal qual uma cena de filme, algo que não é possível nas línguas orais.

Todos esses elementos expressam a complexidade das línguas sinalizadas, sobretudo em momentos de contação de histórias. E, além disso, mostram que as crianças surdas vão internalizando tais estruturas da língua a partir do contato direto com outras pessoas surdas de sua comunidade. Esse processo é análogo ao de crianças ouvintes, confirmando que quanto mais cedo for o contato com essa rede complexa da Libras, melhor para o desenvolvimento da linguagem da criança surda.

4 Projeto narrativas: os recursos comunicativos de crianças surdas na contação de histórias

Com o intuito de fazer com que os alunos surdos compartilhem das práticas culturais comuns aos aprendizes no contexto escolar, faz-se necessário criar condições a fim de que o educando surdo possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua, seja ela a Língua Portuguesa ou a Libras com o intuito de refletir sobre seus usos e sobre temas de seu cotidiano. Desta forma,

[...] Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134-135)

Marcuschi (2003, p. 21) nos autoriza a afirmar que “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Partindo desta conjuntura, vê-se a importância de trabalhar a leitura com alunos surdos a partir de um gênero textual. Se a língua é adquirida a partir de enunciações as quais se constituem os valores e sentidos de uma comunidade, segundo Andrighetti e Schoffen (2012, p. 23) “entendemos que é com essas enunciações que o ensino de língua precisa lidar”. Em outras palavras, é preciso que o ensino de língua “se proponha a trabalhar a língua por meio dos diferentes gêneros do discurso em que se realiza”.

Portanto, a narrativa em Libras pode ser um recurso importante para aumentar o repertório linguístico de crianças surdas, uma vez que por meio das histórias estão implicados inúmeros aspectos necessários para o desenvolvimento humano como a utilização da memória, organização de noções de orientação espacial e temporal, sequência lógica dentre outras.

Por meio delas tais crianças desenvolverão estratégias para atingir seu interlocutor, compreenderão o léxico próprio para determinadas situações do cotidiano e entenderão o funcionamento de expressões linguísticas desse gênero.

Sendo assim, as discussões deste artigo⁶ situam-se no do âmbito do Projeto Narrativas⁷. Trata-se, portanto, de um estudo de abordagem etnográfica e de pesquisa-ação (ERICKSON, 1989). A geração dos registros ocorreu nas salas de atendimentos psicopedagógicos localizadas em um centro de apoio de uma cidade do interior do estado de São Paulo e obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa⁸.

Participaram deste estudo quatro crianças com surdez profunda, entre cinco e seis anos, em fase de aquisição da primeira língua e da segunda língua. O grupo de crianças surdas observado era, de maneira geral, homogêneo no que diz respeito à perda auditiva e ao tempo de exposição à Libras. Todos eram provenientes de famílias ouvintes que não conheciam ou pouco contato tinham com a Língua de Sinais. Deste modo, das quatro crianças, três apresentavam contato tardio com essa língua, ou seja, foram a ela apresentadas após os cinco

⁶ Monografia apresentada ao curso de pós-graduação *lato sensu* em Desenvolvimento Infantil: linguagem e surdez, da primeira autora em fevereiro de 2019, sob a orientação da segunda autora, intitulada: Construindo narrativas surdas: o desenvolvimento da linguagem por meio de contação de histórias.

⁷ O Projeto Narrativas com alunos surdos tem sido desenvolvido desde 2010 por nosso grupo de pesquisa que busca caminhos para o ensino/aprendizagem de segunda língua em uma perspectiva intercultural, privilegiando as marcas identitárias e culturais do aprendiz surdo.

⁸ Número do parecer de aprovação do comitê de ética em pesquisa, CAAE: 91236918.0.0000.5404.

anos, sendo o tempo de exposição à língua inferior a um ano. Todavia, uma das crianças do grupo (C.1), tomou contato com a língua sinalizada ainda aos dois anos. Seus genitores possuíam nível intermediário de Libras e participavam semanalmente das aulas da referida língua oferecidas pela instituição, além de frequentarem outro local particular. C.1 foi muito estimulado pelos genitores, as rotinas na casa são sinalizadas em Libras e a criança sempre participa de teatros em Libras.

Na instituição onde os dados foram gerados, as crianças surdas eram apresentadas às histórias, por meio de livros e com a ajuda da professora surda que as narrava em Libras. A cada nova história a instrutora mostrava o livro para as crianças, deixando-as manuseá-lo e observarem as figuras, de modo que o grupo se familiarizasse com os textos. Depois disso, contavam a mesma história, em outra sala, para outra professora bilíngue, a qual não estava presente no momento da roda de leitura⁹.

No módulo linguagem, além das narrativas de histórias, as crianças também realizavam outras atividades referentes às histórias contadas, contemplando o letramento visual. Apesar de serem crianças muito alegres, brincalhonas e expressivas no local da pesquisa, suas escolas relatavam problemas de comunicação e de aprendizagem. Seus genitores relatavam, ainda, as mesmas queixas¹⁰ no cotidiano da casa. Por essa razão, os pais aprendiam Libras semanalmente enquanto as crianças estavam nas aulas de artes.

As dificuldades encontradas pelas crianças do grupo em fazer pequenos relatos para os pais e se fazerem compreendidas por eles eram percebidas pelas professoras e trabalhadas por meio de diferentes atividades tais como ‘visita ao mercado’, ‘dia do brinquedo’, entre outras. Além disso, optou-se por colocar os pais mais sistematicamente a par daquilo que as crianças estavam fazendo na Instituição, mostrando que os recursos utilizados por eles nem sempre tinham relação apenas com a Libras que os pais aprendiam com a professora surda ou com o português falado por eles.

⁹ Totalizaram-se então oito vídeos produzidos, sendo quatro referentes à “A história de um ovo” de Freddy Galan (1996) e quatro referentes à história “Os três porquinhos” de Márcia Honora e Mary Lopes (2010).

¹⁰ Isso era percebido mesmo dentro da Instituição. Certa vez, observamos uma das crianças sair alegremente do atendimento e tentar contar para sua mãe o que havia ocorrido nas atividades realizadas no dia, cujo tema era “alimentos”, e na tentativa de narrar o acontecido naquela tarde, mostra a folha de papel que tinha em mãos, oraliza “papá” ao mesmo tempo em que sinaliza manualmente “comer”. A mãe, por sua vez, sem compreender que a criança se referia às atividades realizadas dentro da Instituição, respondeu, apenas de forma oral, que logo iria comprar algo para comer. A mãe entendeu, neste sentido, que a criança estava com fome.

5 O corpo se destaca nas narrativas: uso de incorporadores e classificadores pelas crianças surdas

Para demonstrar essa multiplicidade de recursos presentes no discurso das crianças surdas, apresentaremos a seguir alguns resultados do uso dos recursos comunicativos dessas, no momento em que narravam suas histórias para a professora bilíngue. No Gráfico 1, apresentado em seguida, traremos o uso que as crianças fizeram da incorporação de personagens e dos classificadores ao contarem suas histórias.

Observa-se que em um intervalo de um mês, de uma história para a outra, há um aumento significativo dos recursos linguísticos pelas crianças surdas, por exemplo, de 21 incorporações na primeira história verificou-se o uso de 100 a partir da segunda. O mesmo acontece com o uso de classificadores; as crianças conseguiriam utilizar mais esse recurso à medida em que experienciavam mais momentos de contação de histórias junto da professora e os demais colegas surdos do grupo.

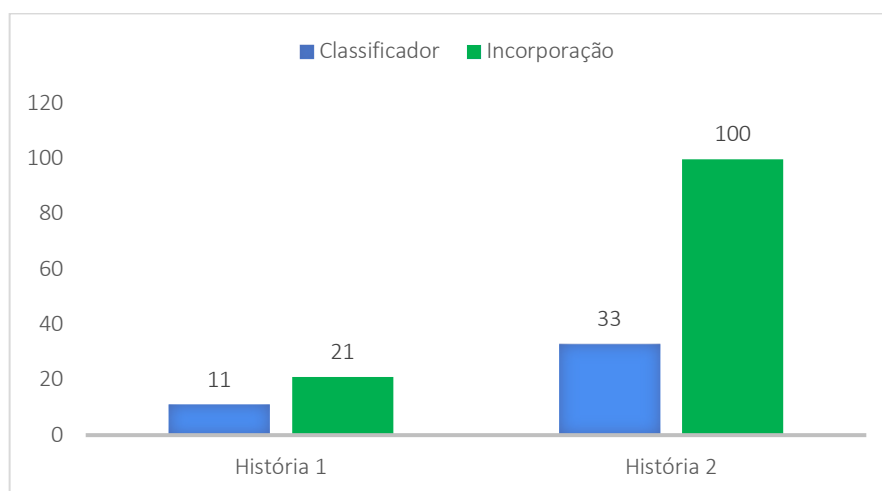


Gráfico 1: Uso de classificadores e incorporações durante as narrativas de histórias
Fonte: elaborado pelas autoras.

Por serem filhas de pais ouvintes, não fluentes em Libras, no início da pesquisa, tais crianças tinham pouca autonomia para fazer relatos simples e apenas podiam conversar sobre o aqui e agora, por disporem de pouca experiência prévia na função de narrar para alguém. No entanto, quanto mais ocorria a interação sistemática dessas crianças com a professora surda nas atividades de contação de histórias, mais elas reconheciam os recursos das línguas sinalizadas e passavam a usá-los na narrativa de suas próprias histórias, algo já observado em pesquisas anteriores (cf. PEREIRA; NAKASATO, 2001).

Assim, elas foram incorporando modos de narrar da Língua de Sinais, trazidas pela professora surda, que lhes permitiam aumentar também a extensão de suas histórias, fazer uso do discurso direto para apresentar as falas dos personagens, entre outros. Tais recursos ajudavam na contação das histórias e na aquisição da língua(gem) e lhes davam condições de tratar de outros aspectos da vida fora desse contexto: iniciavam tentativas de relatos mais elaborados daquilo que ocorria em casa, na escola e eram valorizadas por isso.

Ademais, gestos, incorporações, de forma geral, e classificadores nas línguas sinalizadas podem ocorrer simultaneamente, assim como os acontecimentos do mundo real (Castro, 2012). Os gestos, por serem mais fáceis de serem realizados (do ponto de vista motor) do que os sinais convencionais da Libras, também, são lembrados mais facilmente (GOLDIN-MEADOW; OZÇALISKAN, 2005). Embora não se tenha quantificado o número de gestos, por ser muito difícil separá-los das sinalizações convencionais, estes apareceram simultaneamente às incorporações nas narrativas das crianças. Neste sentido, compreende-se a razão pela qual as incorporações ocorreram em níveis muito superiores aos classificadores, pois nelas estão embutidos os gestos e, também o uso da linguagem corporal de forma mais ampla, naturalmente utilizados por contadores de histórias.

Salientamos, no entanto, que embora haja essa riqueza comunicativa no discurso dessas crianças, tais recursos são pouco perceptíveis aos olhos de seus pais e professores que buscam signos provenientes da língua oral ou dos sinais manuais da Libras, para serem denominados língua(gem). Por essa razão, muitas vezes, as crianças surdas desse grupo eram consideradas como ‘semilíngues¹¹, uma vez que não eram perceptíveis aos olhos desavisados dos pais ouvintes e de seus professores toda a gama comunicativa que elas utilizavam para expressar significações.

6 “Prático construiu a casa de tijolos”: crianças surdas contando histórias

Com o intuito de mostrar os múltiplos repertórios existentes nesses contextos complexos, escolhemos para essa discussão uma cena da história “Os três porquinhos”, na qual as quatro crianças surdas (C.1, C.2, C.3, C.4) narravam para a sua professora ouvinte bilíngue a

¹¹ A noção de semilinguismo na área da surdez é muito lembrada, principalmente pelos professores da escola regular que imputam ao surdo não falante do português e usuário de uma língua de sinais caseira pouco compreendida, como um sujeito que não tem língua nenhuma. (Ver discussão crítica a respeito do termo semilíngue em Martin-Jones e Romaine, 1986).

mesma história que lhes fora contada pela professora surda sinalizadora. Os excertos apresentados a seguir, trazem transcrições de vídeos da história de cada criança divididos em duas partes. A descrição detalhada dos eventos, tem como objetivo trazer ao leitor uma experiência mais completa das narrativas apresentadas.

Na primeira parte, à esquerda do quadro, destaca-se em glosa¹² momentos em que os participantes sinalizam a história para seu interlocutor ouvinte, partindo de sua compreensão daquilo que lhes foi contado pela professora surda. Colocamos entre parênteses explicações sobre os movimentos do corpo da criança que apontavam significações e recursos utilizados pelas crianças surdas. Abaixo entre aspas e negrito, está a tradução para o português da cena narrada. Do lado direito, temos uma leitura global daquilo que foi dito, observando-se, além do linguístico convencional, diferentes recursos comunicativos, aspectos como as repetições que remetiam à construção do tempo na narrativa e mesmo do tempo em que a ação transcorreu, os quais auxiliam a professora ouvinte a compreender a história contada pela criança. Veja-se no Quadro 1, na próxima página.

Nos excertos narrativos de cada criança, apresentados acima, percebe-se que essas usaram poucos sinais convencionais da Libras, por outro lado, há grande número de movimentações individuais do corpo com a finalidade de produzir significações. Esses movimentos corporais permitem que a narrativa seja compreendida pelo alocutário, ao mesmo tempo em que funcionam como elemento de coerência interna, isto é, esses movimentos corporais ajudam a criança a organizar seu próprio discurso.

Ao longo das transcrições dos trechos da história apresentados no Quadro 1, percebeu-se que as crianças surdas utilizaram, o espaço real para nomear os personagens conforme podemos observar nos enunciados que estão em parênteses no quadro acima, como, por exemplo, quando a criança surda aponta o personagem representado na figura do livro (linha 1), assim como já demonstrado por Quadros e Cruz (2011). Após a realização destes apontamentos, os narradores retomavam as personagens através de sua incorporação, utilizando o espaço sub-rogado, como, por exemplo no instante em que a criança gira o corpo com a intenção de imitar o personagem (linhas 17 e 18). Tais fenômenos estão presentes na cena dos três primeiros narradores, conforme apontado na porção esquerda do quadro e

¹² A glosa é um sistema de transcrição dos vídeos em língua de sinais para a língua escrita muito utilizado no Brasil e fora dele. A palavra que se pretende transcrever “é grafada em maiúsculo como representação do sinal manual com sentido equivalente” (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p. 267).

melhor detalhada a direita, no entanto, as incorporações foram recorrentes ao longo de toda história e utilizadas por todas as crianças deste estudo.

Quadro 1: Cena da construção da casa de tijolos: história dos três porquinhos

Sujeitos	Trechos sinalizados pelas crianças (glosa)	Comentários adicionais a partir de outros recursos utilizados pela criança sobre a narrativa
C.1	1 (Aponta para o livro). (Corpo centralizado). 2 DEMORAR. (Gira o corpo para a esquerda). 3 (Incorpora o personagem). CASA-TIJOLO- 4 CONSTRUIR. 5 “Construir a casa de tijolo demorou. Prático, 6 despreocupadamente e sem pressa construiu 7 a casa tijolo a tijolo”.	A criança incorpora o personagem no momento em que este constrói a casa, cantarolando e dançando. A repetição dos movimentos de construção indica o tempo da ação que parece ser mais demorado em relação à construção das outras casas da história. C.1 recorre ao personagem através de apontamento no livro e posteriormente através de sua incorporação no local demarcado (à esquerda de seu corpo).
C.2	8 (Corpo centralizado). PRÁTICO. CASA. 9 CASA-TIJOLO-CONSTRUIR. (Gira o corpo para a 10 direita e incorpora o personagem). 11 CASA. TIJOLO-ASSENTAR. FICAR-CANSADO. 12 “Prático construiu a casa tijolo a tijolo, colo - 13 cando um por cima do outro até a casa ficar 14 pronta. Enquanto assentava os tijolos 15 assobiava uma música. Ao fim da tarefa ficou 16 muito cansado”.	Primeiramente, C.2 sinaliza a construção da casa através do uso de classificador, posteriormente incorpora o personagem realizando esta tarefa. Com os ombros e a cabeça inclinados para frente a criança incorpora novamente o personagem com expressão facial de cansaço. C.2 referencia o personagem através de seu sinal e recorre a ele por meio de sua incorporação e do espaço demarcado para este (à direita de seu corpo).
C.3	17 (Corpo centralizado). (Incorpora o person- 18 gem). DEMORAR. CASA-CONSTRUIR. ACABAR. 19 “Demorou muito para a casa ficar pronta. Ela 20 foi se erguendo pela base até chegar ao teto. 21 Prático ficou muito cansado com a tarefa”.	A criança inicia a construção da casa da base para o telhado, através de classificador. O ritmo das mãos, lentificado e pesado no momento das construções, indica que se trata de uma tarefa demorada, e que a casa era bem firme. Enquanto utiliza o classificador para a construção de casa, incorpora o personagem com expressão facial de cansaço, ocorrendo então a utilização simultânea de ambos os elementos gramaticais.
C.4	22 (Aponta para o livro). (Corpo centralizado). 23 CASA-TIJOLO-CONSTRUIR. 24 “Muitos tijolos foram assentados com 25 cimento e assim, pouco a pouco a casa foi 26 sendo construída”.	C.4 sinaliza por meio do classificador o assentamento dos tijolos. O peso da mão ao movimentar demonstra que se trata de algo firme e que os tijolos estão bem próximos um do outro.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Há pesquisas que indicam que os elementos de coesão na linguagem oral estão para além da oralidade, sendo percebidos também na entonação de voz e na linguagem corporal (FRANCISCHINI, 1990), o mesmo ocorre na Libras e com as crianças deste estudo, Anater e Passos (2009) salientam que uma vez que a localização espacial do referente foi sinalizada, o narrador poderá retomar esse referente de diversas formas, além da apontação manual e da incorporação, valendo-se do olhar, do movimento da cabeça e ombros, por exemplo, garantindo também através deste recurso a fluidez do discurso posta por esses movimentos corporais e expressões faciais.

Neste sentido, os processos anafóricos e dêiticos, realizados através de incorporações de personagens e apontamentos enquanto mecanismos de coesão também foram encontrados durante os discursos em línguas sinalizadas dessas crianças, possibilitando uma compreensão maior da narrativa.

Estudos realizados por Liddell (2003) já indicavam o uso do espaço em torno do corpo também nas línguas orais, como por exemplo, em momentos em que há a necessidade de descrever eventos, utilizam-se muitas vezes desenhos no ar ou materiais físicos presentes que tornam as narrativas mais explícitas. Ocorre que para as línguas sinalizadas a visualidade e uso deste espaço são indispensáveis. Na linguagem oral tais aspectos da língua não são tão valorizados (MCCLEARY; VIOTTI, 2014).

A questão do uso do corpo no discurso parece ser algo intrínseco às línguas em geral e não algo exclusivo das línguas sinalizadas. De acordo com Quadros (2009), às línguas orais e as sinalizadas possuem algumas paridades, sendo a linguagem corporal uma delas. Estas similaridades podem indicar que todas as línguas possuem um estatuto preliminar que antecede às gramáticas de cada língua. Tal constatação converge com os estudos de Goldin-Meadow e Ozçaliskan (2005) acerca da importância da gestualidade para transmitir ideias desde os primeiros meses de vida.

Para esses recursos utilizados pelas crianças surdas no momento de contar suas histórias, adotamos neste trabalho, o conceito de repertório comunicativo ¹³(RYMES, 2010) e

¹³ De acordo com Rymes (2010, p. 258) o termo repertório comunicativo é utilizado com o intuito de dar conta da complexidade que permeia o ato comunicativo. Segundo a autora, repertório comunicativo pode ser definido como “o conjunto de formas com que os indivíduos usam a língua e o letramento, e outros meios de comunicação (gestos, vestuário, postura ou acessórios) para funcionarem efetivamente nas múltiplas comunidades das quais eles participam”.

práticas translíngues¹⁴ (GARCÍA, 2009) como repositório potencial de recursos para a realização de práticas comunicativas (HANKS, 1996). Essa acoplagem ancora, também, a visão ampliada de multilinguismo (CAVALCANTI, 2011) aqui adotada, que aceita como língua aquelas que já estão legitimadas, como aquelas que ainda estão fora desse escopo, mas também os recursos de comunicação que transcendem o linguístico, como fica claro no Quadro 1. Nessa mesma esteira, Leite e McCleary (2013) observam ser imperioso rever o modo como as línguas de sinais são estudadas e apontam que “a linguística do século XXI necessitará rever até mesmo os seus conceitos mais fundamentais, sempre no sentido de ampliar o alcance de suas generalizações e, conseqüentemente, a profundidade de suas definições” (p. 63).

Esses autores recomendam o desenvolvimento de outras pesquisas que estejam relacionadas ao discurso em Libras, considerando as línguas sinalizadas sobre a sua própria organização, que é sobretudo espacial e visual, e não apenas a partir da língua oral, como é recorrente nas pesquisas. Reforçam, ainda, a importância de se considerar a linguagem gestual também em pesquisas que envolvam as línguas orais (LEITE; MCCLEARY, 2013).

Como já explicitado acima, embora pouco perceptível para olhares desatentos, as crianças deste estudo já apresentam elementos gramaticais da Libras em suas narrativas, sendo o uso do corpo um dos elementos mais sofisticados da língua sinalizada (MCCLEARY; VIOTTI, 2014). Conforme essas crianças em fase de aquisição da língua vão sendo expostas à Libras, o uso dessa modalidade gramatical (incorporações de personagens) vai se desenvolvendo, tanto quanto a aquisição de outros elementos gramaticais dessa língua, como, por exemplo os classificadores. Além disso, aproximam-se gradualmente do uso aprimorado que os adultos surdos fazem do corpo. No gráfico 1, percebe-se que as crianças naturalmente, ou seja, sem grandes esforços, vão incorporando tais recursos e incrementando suas narrativas.

Deve-se enfatizar, que ao substituir a obrigatoriedade da fala pelo uso da Libras – sempre de forma dicotômica – não se alterou a lógica por trás do bilinguismo diglótico em que o sujeito bilíngue é visto como a somatória de dois indivíduos monolíngues idealizados (MAHER, 2007); perspectiva que não ajuda a criança surda vinda de lares ouvintes e que, geralmente, adquirem a Libras mais tardiamente. Dentro dessa visão, muito comumente encontrada na escola, são ignorados os repertórios linguísticos próprios do sujeito bilíngue, muitas vezes

¹⁴ De acordo com García (2009) práticas translíngues resultam da compreensão da existência dos vários recursos linguísticos que se constituem na interação de sujeitos bilíngues e possibilitam a geração de novos sentidos/gramáticas.

constituídos de práticas fluidas em que são mobilizados, com frequência, recursos das diferentes línguas com as quais estão em contato e mesmo repertórios independentes (RYMES, 2010).

Quando aquilo que o corpo comunica não é considerado para o processo de aquisição da linguagem corre-se o risco de conceber esses sujeitos como tendo baixo desempenho em sua própria língua, desconsiderando assim, seus repertórios e sua constituição enquanto indivíduos.

7 Considerações finais

Este artigo procurou mostrar alguns recursos comunicativos que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, com aquisição tardia da Libras, apresentam a partir de suas narrativas de histórias infantis. Foi observado que tais crianças fazem uso dos classificadores, sinalizações icônicas e especialmente incorporação de personagens para expressar significações.

Embora não se possa generalizar, alguns estudos (MCCLEARY; VIOTTI, 2014) destacam o maior uso de sinalizações não manuais e incorporações através do espaço sub-rogado por adultos surdos fluentes, indicando a importância do gestualismo e das expressões faciais para as línguas sinalizadas, ou seja, a riqueza das línguas sinalizadas não está apenas naquilo que se sinaliza com as mãos, mas também pela expressão corporal.

Esse mesmo fenômeno também foi observado neste estudo. As crianças usaram seguidamente a incorporação de personagens em número muito superior aos classificadores e sinais icônicos. Dessa forma, essa modalidade de incorporação teve função importante, atuando como elemento essencial para a coesão e coerência nas narrativas dessas crianças. Além disso, em consonância com Goldin-Meadow e Ozçaliskan (2005), notou-se que os gestos intrínsecos às incorporações foram elementos lembrados com mais facilidade pelas crianças, na medida que foram produzidos no seu próprio corpo.

Esse estudo pretende trazer subsídios aos profissionais da educação de surdos, a fim de que reconheçam todos os recursos comunicativos que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, utilizam para se comunicar, tão importantes para o aprendizado da Libras e do português como segunda língua.

Referências

- ALBRES, N. A; COSTA, M. P.P; ROSSI, T. W.T. Gesto-visualidade no processo de tradução de literatura infanto-juvenil: marcas do discurso narrativo. **Translatio**, n. 9, p. 03-20, jun. 2015.
- ANATER, G; PASSOS, G. Mecanismos de coesão textual visual em uma narrativa sinalizada: língua de sinais brasileira em foco. *In*: QUADROS, R. M; STUMPF, M. R (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul LTDA, 2009. p. 50-77.
- ANDRIGHETTI, G. H; SCHOFFEN, J. R. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. *In*: SCHOFFEN, J. R. *et al.* (Org.). **Português como língua adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012. p. 17-44.
- ARAÚJO, M. N. O. A alternância no uso dos espaços token e sub-rogado na narrativa do surdo. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, Brasília, n. 6, p. 1163-1184. 2016.
- BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127. 2004.
- BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005, Seção 1, p. 28.
- CESAR, A. L; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, M. C, BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação dos professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- CASTRO, N. P. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTROK, M. (Ed). **La investigación de la enseñanza II**. Métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós MEC, 1989. p. 195-299.
- FELÍCIO, M. D. **O surdo e a contação de histórias – Análise da interpretação simultânea do conto “Sinais no Metrô”**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- FRANCISCHINI, R. **Linguagem oral – linguagem escrita: elementos conjuntivos na produção de narrativas por crianças em processo formal de aquisição da escrita**. 1990. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- GALAN, F. **A história de um ovo**. São Paulo: FTD, 1996.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st Century: a global perspective**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GOLDIN-MEADOW, S; OZÇALISKAN, S. Gesture is at the cutting edge of early language development. **Cognition**, Chicago, n. 96, p. 101-113, jan. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.01.001>

HAMEL, R. E; SIERRA, M. T. Diglosia y conflicto intercultural: la lucha por un concepto o la danza de los significantes. **Boletim de antropologia americana**, n. 8, p. 89-109, 1983.

HAMEL, R. E. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.14, p. 15-66, 1989.

HANKS, W. F. **Language and Communicative Practices**. Boulder: Westview, 1996.

HONORA, M; LOPES. M. **Os três porquinhos**. Jandira: Ciranda Cultural, 2010.

KUMADA, K. M. O. 156 f. “No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?”: representações sobre línguas de sinais caseiras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LABOV, W; ALETSKY, W. J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. *In*: JELM, J. *et al.* (Org.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: Washington University Press, 1967. p. 12-44.

LEBEDEFF, T. B; GUEDES, S. A. M. Não preciso de permissão para me apropriar do mundo: criança surda na pré-escola apropriando-se da língua portuguesa. *In*: LEBEDEFF, T. B; PEREIRA, I.L.S. (Org.). **Educação especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: Editora Universitária, 2005, p. 72-87.

LEITE, T. A; MCCLEARY, L. A identificação de unidades gramaticais na Libras: uma proposta de abordagem baseada-no-uso. **Revista Todas as Letras**, São Paulo, v. 15, n. 1, p, 62-87, 2013.

LODI, A. C. B. Uma leitura da Língua Brasileira de Sinais: o gênero conto de fadas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502004000200005>

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. p. 67-94.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARTIN-JONES, M; ROMAINE, S. Semilingualism: a half baked theory of communicative competence. **Applied Ling**, v. 7, p.27-38, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/7.1.26>

MCCLEARY, L; VIOTTI, E; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição de dados. **Alfa**, v. 1, n. 54, p. 265-289, 2010.

MCCLEARY, L; VIOTTI, E. Espaços integrados e corpos partidos: vozes e perspectivas narrativas em línguas sinalizadas. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 18, n 34, p. 121-134, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2014v18n34p121>

MILANEZ, N. Materialidades da paixão: sentidos para uma semiologia do corpo. *In*: CURCINO, L; PIOVEZANE, C; SARGENTINI, V (Org.). **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011. p. 177-220.

MOITA LOPES, L. (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, M. C. Interação e construção de sistema gestual em crianças deficientes auditivas. 1989. 253 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

PEREIRA, M. C. C; NAKASATO, R. Aquisição de narrativas em língua de sinais brasileira. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 355-363, 2001.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

QUADROS, R. M. Aquisição das Línguas de Sinais. *In*: QUADROS, R. M; STUMPF, M. R (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 142-169. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v10i2.984>

QUADROS, R. M; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RYMES, B. Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires. *In*: HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. **Sociolinguistics and Language Education**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010. p. 528-545. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847692849-021>

SACKS, O. W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.

SILVA, I. R. **As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”**. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. DOI: <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20180030>

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O. Representações sobre o contexto multilíngue da surdez. Interdisciplinar: **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 19, n. 1, p. 99-114, jul/dez 2013.

SILVA, I. R; PIRES-SANTOS, M. E. Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. *In*: ROCHA, C. H; EL KADRI, M. S., WINDLE, J. A. (Org.). **Diálogos sobre Tecnologia Educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas: Pontes, 2017. p. 269-302.

SILVA, I. R; FAVORITO, W. Reflexões Sobre o Estatuto das línguas nos Contextos Bi-multilíngues de Educação para Surdos no Brasil. **Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p. 149-167. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TANNEN, D. The Myth of Orality and Literacy. *In*: FRAWLEY, W. (org.). **Linguistics and literacy**. New York, 1982. p. 37-50. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9302-7_3

TERVOORT, B. T. Esoteric symbolism in the communication behavior of young deaf children. Washington, D.C: **American Annals of the Deaf**, v. 106, p. 436-480, 1961.

Recebido em: 22.05.2020

Aprovado em: 01.03.2021