



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

DANNYTZA SERRA GOMES

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS:
ESCOLHAS LEXICAIS E
DESENVOLVIMENTO DO TÓPICO
DISCURSIVO**

**FORTALEZA – CE
2009**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DANNYTZA SERRA GOMES

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS:
ESCOLHAS LEXICAIS E
DESENVOLVIMENTO DO TÓPICO
DISCURSIVO

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos

FORTALEZA – CE
2009

"*Lecturis salutem*"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

G6131

Gomes, Dannytza Serra.

Língua brasileira de sinais [manuscrito] : escolhas lexicais e desenvolvimento do tópico discursivo / por Dannytza Serra Gomes. – 2009.

102f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza(CE),05/10/2009.

Orientação: Prof. Dr. Sandra Maia Farias Vasconcelos.

Inclui bibliografia.

1-LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – FORTALEZA(CE).2-ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO – FORTALEZA(CE).3-INTERAÇÃO SOCIAL – FORTALEZA (CE). 4-COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL – FORTALEZA(CE). 5- COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL – FORTALEZA(CE).6- SURDOS – MEIOS DE COMUNICAÇÃO – FORTALEZA(CE).7- ICONICIDADE(LINGUÍSTICA). I-Vasconcelos, Sandra Maia Maia Farias, orientador.II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística.III- Título.

CDD(22ª ed.) 419.81

111/09

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho da Dissertação é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

DANNYTZA SERRA GOMES

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. SANDRA MAIA FARIAS VASCONCELOS - UFC
ORIENTADORA-PRESIDENTE

PROFA. DRA. SÔNIA MARIA DECHANDT BROCHADO - UENP
EXAMINADOR EXTERNO

PROF. DR. JÚLIO CESAR ROSA DE ARAÚJO - UFC
EXAMINADOR INTERNO

PROFA. DRA. ANA CÉLIA CLEMENTINO MOURA - UFC
SUPLENTE INTERNO

PROF. DR. ANTÔNIO LUCIANO PONTES - UECE
SUPLENTE EXTERNO

Dissertação defendida em 05 de outubro de 2009.

DEDICATÓRIA

*Para o amor da minha vida, Alex.
E para os meus pequenos, Alex Filho e
Giovanna.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

A minha querida e paciente orientadora, Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos, pela dedicação e pela generosidade presentes em cada momento e em cada palavra de incentivo.

Ao meu marido, Alex, pela cumplicidade acadêmica e por me lembrar sempre da importância do dever cumprido.

Aos meus filhos, Alex Filho e Giovanna, que são fundamentais em minha vida.

À minha família, especialmente, aos meus pais, Ailton e Miriam, pelo respeito às escolhas que esse caminho me levou; aos meus irmãos Ailton Filho e Mariano Neto e às irmãs Dannyelle, Danuza, Denise, Danille e Darlene, pelas tentativas incessantes, tantas vezes incompreensíveis, de entender minha distância necessária.

À Auricélia, pois sem a sua ajuda esta pesquisa não seria possível. Pela sua paciência e por seu incondicional por minha família.

A CAPES, por viabilizar não apenas a realização do trabalho, mas de um sonho que não é só meu.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, que enriquecem o nosso saber nessa jornada acadêmica.

Aos professores que concordaram participar da banca avaliadora da defesa deste trabalho, Profª. Dra. Sônia Brochado e Prof. Dr. Júlio Cesar Araújo, pelo apoio e pela colaboração na elaboração final da dissertação.

Aos membros do grupo Gelda, pelo companheirismo e pelo importante papel de primeiros leitores críticos desse trabalho. Em especial a Lorena, pela ajuda constante e sincera. A querida Flávia, por todo apoio. A Neurielli, pela contribuição inestimável. A Camila e Glenda pelo apoio irrestrito em momentos decisivos.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística que trilharam esse caminho comigo, por escutarem gritos de agonia, pelo auxílio ao socorro urgente e por proferirem palavras carinhosas que amaciaram esse caminhar. Em especial Vicente Neto, sempre presente.

Aos amigos da Universidade Estadual do Ceará, André Accioly e Patrick Simão, que trabalharam arduamente na produção das imagens aqui apresentadas.

Aos diretores, professores e funcionários do CAS, do ICES e da Escola Renato Braga pela dedicação com que executam seu trabalho e pela oportunidade dada a mim em todos os momentos desta caminhada.

A minha amiga e guia Meire. Pessoa iluminada que me mostrou o caminho a seguir.

Aos amigos surdos que estiveram comigo durante toda esta caminhada e que não me deixaram desistir diante das dificuldades. Em especial a Willer, Sérvulo e Alemão.

RESUMO*

Esta pesquisa objetiva analisar as escolhas lexicais utilizadas pelo surdo para criar e desenvolver condições adequadas de interação e identificar as estratégias de inserção, reformulação e retomada do tópico discursivo que ocorrem durante o ato comunicativo realizado em língua de sinais. Para alcançar estes objetivos nos amparamos na teoria da Análise da Conversação, tomando como base os estudos de Marcuschi (1986) e Kerbrat-Orecchioni (2006). Os conceitos explorados perpassam pelos elementos básicos da conversação: a troca de turnos, o tópico discursivo e os marcadores conversacionais. Realizamos também uma explanação sobre a língua brasileira de sinais, baseada nos estudos de Quadros (1994) e Coutinho (2000). Nosso percurso metodológico apresenta o tipo de entrevista, os sujeitos, os materiais utilizados e os procedimentos, ou seja, as gravações das conversas, a manipulação dos vídeos, a transcrição dos dados e a seleção do corpus para análise. A seguir, a exposição dos resultados se inicia com um levantamento quantitativo que demonstra o número de sinais obtidos em cada nível de escolaridade estudado e a análise das escolhas lexicais demonstrando de que forma essas escolhas podem interferir ou contribuir para a progressão tópica. A partir disso, pudemos concluir que as escolhas lexicais explicitam o vasto repertório das línguas de sinais e evidenciam que estas não meras reproduções icônicas das línguas orais. Além disso, observamos a dificuldade de manutenção do tópico para que não ocorram quebras significativas, mas também, comprovamos que esse desenvolvimento tópico pode ou não ocorrer e que isso depende da relevância estabelecida pelo tema da interação.

(250 palavras)

*PALAVRAS-CHAVE: Língua de sinais, escolha lexical, tópico discursivo

ABSTRACT**

This research analyzes the lexical choices used by the deaf to create and develop an appropriate level of interaction and identify strategies for integration, reformulation and resumed the topic of discourse that occur during the communicative act performed in sign language. To achieve these goals we hold you in the theory of conversational analysis, based on studies Marcuschi (1986) and Kerbrat-Orecchioni (2006). The concepts explored mediating the basic elements of conversation: the exchange of shifts, the topic of discourse markers and conversational. We also make an explanation of the Brazilian sign language based on the work of Quadros (1994) and Coutinho (2000). Our methodological approach has the type of interview, the subjects, materials used and procedures, or recordings of conversations, the manipulation of video, data transcription and selection of the corpus for analysis. Following the presentation of results begins with a quantitative survey that shows the number of signals obtained at each level of education study and analysis of lexical choices by showing how these choices can interfere with or contribute to the progression topical. From this, we can conclude that the lexical choices explain the vast repertoire of sign languages and show that they are not mere reproductions of the iconic oral languages. Moreover, we observed the difficulty of keeping to the topic that there are no significant breaks, but it is evident that this development topic may or may not occur and that this depends on the relevance established by the theme of interaction.

(246 words)

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1: ALFABETO MANUAL DA ESPANHA (A), EUA (B) E FRANÇA(C).	28
FIGURA 2: ALFABETO MANUAL – DATILOLOGIA.	29
FIGURA 3: CONFIGURAÇÃO DE MÃOS.	30
FIGURAS 4: EXEMPLOS DE CONFIGURAÇÃO DE MÃOS (A) QUINTA-FEIRA, (B) CAMA E (C) CONHECER, RESPECTIVAMENTE.	31
FIGURA 5: (A) APRENDER E (B) SÁBADO, RESPECTIVAMENTE.	31
FIGURA 6: EXEMPLOS DE MOVIMENTO NA LIBRAS (A) ALTO, (B) TRABALHO E (C) FEIJÃO, RESPECTIVAMENTE.	32
FIGURA 7: EXEMPLOS DE DIREÇÃO NA LIBRAS (A) AVIÃO, (B) MESA E (C) ANDAR, RESPECTIVAMENTE.	32
FIGURA 8: EXEMPLO DE RAPIDEZ NA PRODUÇÃO DOS SINAIS NA LIBRAS (A) HOJE E (B) AGORA, RESPECTIVAMENTE.	33
FIGURA 9: EXEMPLO DE ORIENTAÇÃO NA LIBRAS INTÉRPRETE.	33
FIGURA 10: EXEMPLO DE ORIENTAÇÃO NA LIBRAS CUNHADO.	34
FIGURA 11: EXEMPLOS DE EXPRESSÕES FACIAIS: (A) SURPRESA, (B) CANSAÇO, (C) ALEGRIA E (D) RAIVA, RESPECTIVAMENTE.	34
FIGURA 12: EXEMPLO DE EXPRESSÕES FACIAIS (A) TRISTE E (B) EXEMPLO.	35
FIGURAS 13: EXEMPLO DE CONFIGURAÇÃO DE MÃOS (A) PESSOA E (B) DIFÍCIL.	37
FIGURA 14: OPOSIÇÃO EM RELAÇÃO AO MOVIMENTO.	37
FIGURA 15: SOLETRAÇÃO RITMADA DO TERMO N-U-N-C-A.	38
FIGURA 16: SOLETRAÇÃO RITMADA DO TERMO B-A-R.	38
FIGURA 17: EXEMPLO DE DIREÇÃO DO OLHAR.	39
FIGURA 18: REPRESENTAÇÃO DA ORGANICIDADE DOS TEMAS DESENVOLVIDOS NUMA CONVERSA. ST= SUPERTÓPICO; T = TÓPICO; SBT = SUBTÓPICO.	56
FIGURA 19: SINAIS QUE REPRESENTAM (A) TAMPA E (B) COROA.	61

QUADRO 1: MODELO DE TRANSCRIÇÃO PARA TEXTOS EM LÍNGUA DE SINAIS.	68
FIGURA 20: GRÁFICO DO NÚMERO DE SINAIS IDENTIFICADOS NO DISCUSO DE CADA SUJEITO, ORGANIZADOS POR NÍVEL DE ENSINO.	72
FIGURA 21: GRÁFICO DO NÚMERO DE SINAIS IDENTIFICADOS POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE.	73
QUADRO 2: REPRESENTAÇÃO DO DOMÍNIO TEMÁTICO.	76
FIGURAS 22: SINAIS REFERENTE AO TERMO NOME, (A) MOVIMENTO HORIZONTAL E (B) MOVIMENTO ASCENDENTE/DESCENDENTE, RESPECTIVAMENTE.	78
FIGURA 23: (A) SINAL REFERENTE AO TERMO ESTUDAR E (B) SINAL UTILIZADO PELO SUJEITO PARA DESIGNAR O TERMO ESTUDAR, RESPECTIVAMENTE.	79
FIGURA 24: (A) SINAL COM UMA MÃO, (B) SINAL COM AS DUAS MÃOS, UTILIZADOS PARA DESIGNAR O TÉRMINO DO ENSINO MÉDIO.	81
FIGURA 25: SINAL UTILIZADO PARA DESIGNAR AJUDA MÚTUA.	81
FIGURAS 26: SINAIS UTILIZADOS DESIGNAR ESCOLA INCLUSIVA, (A) SEM SOBREPOSIÇÃO DAS MÃOS E (B) COM SOBREPOSIÇÃO DAS MÃOS.	82
FIGURA 27: SINAL REFERENTE AO TERMO BIMODALISMO.	83
FIGURA 28: SINAIS UTILIZADOS PARA REPRESENTAR O TERMO SURDO.	84
FIGURA 29: SINAIS UTILIZADOS PARA REPRESENTAR OS TERMOS (A) AGITADO E (B) DESATENTO, RESPECTIVAMENTE.	84
FIGURA 30: SINAL UTILIZADO PARA REPRESENTAR INCLUSÃO.	85

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA...	13
CAPÍTULO 1	
LÍNGUA, LINGUAGEM E SURDEZ	16
1.1. LÍNGUA E LINGUAGEM	17
1.2. SURDEZ	20
1.3. LÍNGUA DE SINAIS	24
1.4. ASPECTOS FORMAIS DA LIBRAS	36
CAPÍTULO 2	
É CONVERSANDO QUE A GENTE SE ENTENDE...	40
2.1. A ETNOMETODOLOGIA	41
2.2. A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO	43
2.3. A TROCA DE TURNOS	49
2.4. O TÓPICO DISCURSIVO	54
2.5. OS MARCADORES CONVERSACIONAIS	58
2.6. INTERAÇÃO ENTRE SURDOS	59
CAPÍTULO 3	
PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1. SUJEITOS	63
3.2. MATERIAIS	63
3.3. PROCEDIMENTO	64
3.4. AMOSTRA DE INTERPRETAÇÃO	66

3.5. PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO	68
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE E RESULTADOS ENCONTRADOS	71
4.1. LEVANTAMENTO QUANTITATIVO	72
4.2. ANÁLISE DAS ESCOLHAS LEXICAIS	77
4.2.1. ENSINO FUNDAMENTAL	78
4.2.2. ENSINO MÉDIO	80
4.2.3. ENSINO SUPERIOR	83
4.3. ANÁLISE DO TÓPICO DISCURSIVO	86
PARA FIM DE CONVERSA, MAS NÃO DE ASSUNTO...	93
REFERÊNCIAS	96
ANEXO	101

Não existiria som se não houvesse o silêncio
Não haveria luz se não fosse a escuridão
A vida é mesmo assim
Dia e noite, não e sim

Cada voz que canta o amor não diz tudo o que quer dizer
Tudo que cala fala mais alto ao coração
Silenciosamente
Eu te falo com paixão

Eu te amo calado
Como quem ouve uma sinfonia
De silêncio e de luz
Nós somos medo e desejo
Somos feitos de silêncio e som
Tem certas coisas que eu não sei dizer

A vida é mesmo assim
Dia e noite, não e sim

Eu te amo calado
Como quem ouve uma sinfonia
De silêncio e de luz
Nós somos medo e desejo
Somos feitos de silêncio e som
Tem certas coisas que eu não sei dizer
(E digo)

Lulu Santos e Nelson Mota

Para Início de Conversa...

Ao ler pela primeira vez a respeito dos surdos e de seu singular modo de linguagem, a língua de sinais, senti-me instigado a embarcar numa exploração, numa jornada.
(SACKS, 2007, p. 09)

O interesse em pesquisar as línguas de sinais e a forma como se dão as escolhas lexicais de sujeitos usuários destas línguas surgiu de uma inquietação em demonstrar sua importância para a Linguística e contribuir para o avanço da ciência neste campo. Para isto é necessário acompanhar as transformações sociais e históricas que muitas vezes contribuem para uma mudança linguística, fazendo-se necessária a revisão de alguns modelos teóricos já formulados anteriormente.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em abril de 2002 pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, apresenta um grande impacto nos caminhos trilhados pelos surdos até então, sem, no entanto, deixar de gerar conflitos e polêmicas entre profissionais que trabalham com surdos e surdos oralizados, que não se sentem parte de uma comunidade surda e não conseguem enxergar o valor dessa vitória para a comunidade surda. Pois a Língua de Sinais (doravante LS) ainda é considerada por muitos como gestos simbólicos.

O reconhecimento da LS como língua natural promove alterações nas pesquisas e nas práticas até então utilizadas, e demonstra, dessa forma, a necessidade de se estudar a língua em uma amplitude que vá além da modalidade oral e escrita e alcance uma estrutura que chamaremos de Cinesiolinguística. De forma a considerar essa linguagem de sinais como fenômenos linguísticos.

Por ser uma língua, a linguagem de sinais possui as mesmas características de uma língua oral, em termos de organização estrutural e de prática social. Desse modo, os surdos encetam conversas, desenvolvem diálogos e obedecem às mesmas estratégias dos ouvintes durante a interação. Na língua oral é constante a presença de

recorrência vocabular, retomadas, recursos verbais caracterizados como marcadores conversacionais. Nosso questionamento inicial organizou-se no sentido de identificar e analisar se na língua de sinais esse processo ocorre de maneira similar.

Assim, a nossa proposta de encetar um estudo que aborde, identifique e analise as escolhas de sinais específicos por sujeitos surdos parece oportuna, visto que essas escolhas estão marcadas por aspectos cinésicos e não verbais, aspectos esses que motivaram este estudo. Portanto, nosso sistema de transcrição será um sistema especialmente elaborado para transcrições de conversas em Libras, o “sistema de notação em palavras” (FELIPE, 1988). Com base nesses aspectos buscaremos responder as seguintes questões: De que maneira o sujeito surdo cria e desenvolve condições adequadas de interação? Quais as estratégias de inserção do tópico discursivo no ato comunicativo entre surdo-surdo e surdo-ouvinte? Quais as estratégias de reformulação do tópico discursivo utilizadas pelos surdos na repetição de gestos? Como se dá a retomada do tópico discursivo numa conversa elaborada em LS?

Algumas reflexões iniciais, realizadas a partir do contato diário com sujeitos surdos, permitiram formular inicialmente a seguinte hipótese de trabalho: a inserção do tópico discursivo se dá pela relevância temática do assunto tratado e é realizada pelo uso de gestos e de sinais, pois os surdos fazem uso da datilologia, da soletração ritmada e do sinal para fazer a retomada do tópico discursivo, isso ocorre através da inter-relação entre os atos linguísticos, os paralinguísticos e os cinésicos.

Os objetivos desta pesquisa foram elaborados a partir de leituras que tratam da dificuldade enfrentada pelo sujeito surdo de se fazer “ouvir” através da língua de sinais, pois o surdo tem sido excluído da sociedade desde o início dos tempos. Para muitos, a fala parece ser instrumento imprescindível para a comunicação dos grupos. Por não compreender a forma de comunicação do surdo, ou seja, a linguagem gestual, o ouvinte muitas vezes impossibilita o acesso do surdo ao caminho para a aprendizagem da Língua Portuguesa, em sua modalidade oral. Partindo dessas considerações apresentamos os objetivos que norteiam nossa pesquisa:

- 1) Analisar as escolhas vocabulares utilizadas pelo surdo para criar e desenvolver condições adequadas de interação.
- 2) Identificar as estratégias de inserção do tópico discursivo no ato comunicativo entre surdo-surdo e surdo-ouvinte.

- 3) Identificar as estratégias de reformulação do tópico discursivo pela repetição de gestos.
- 4) Identificar como ocorre a retomada do tópico discursivo numa conversa em LS.

Para tanto, inicialmente, partimos de um estudo teórico sobre as línguas de sinais e o estudo da conversação, que podia confluir para o alcance de nossos objetivos, organizando, em linhas gerais, o conjunto de autores que nos serviu de referência.

O caminho teórico-metodológico trilhado será delineado na seguinte sequência: no capítulo 1 apresentaremos os princípios básicos da linguagem, a linguagem verbal, não verbal e cinésica. Ainda nesse capítulo serão apresentadas algumas noções básicas sobre as línguas de sinais, sua estrutura fonológica, morfológica, sintática e pragmática; informações sobre a evolução das línguas de sinais, a oficialização da LS no Brasil e estudos linguísticos que abordam essa temática.

No capítulo 2, veremos a fundamentação teórica que aporta esta pesquisa; trataremos língua e discurso sob o viés da Análise da Conversação; os conceitos-chave, a troca de turnos, a estrutura da conversação, os marcadores conversacionais. No decorrer do capítulo abordaremos também a definição de tópico discursivo e suas propriedades.

No capítulo 3, será apresentada a metodologia selecionada para a pesquisa: o tipo de entrevista, os sujeitos, os materiais utilizados, as gravações das conversas, a manipulação dos vídeos, a transcrição dos dados e a seleção do corpus para análise.

Em seguida, no capítulo 4, serão expostos os resultados encontrados com a análise do corpus. A escolha lexical do sujeito surdo usuário de Libras, a troca de turnos na Libras, a estrutura da conversação, o ato comunicativo entre surdo-surdo e surdo-ouvinte, os marcadores conversacionais, a reformulação e a retomada do tópico discursivo.

Por último, nas considerações finais, retomamos nossos objetivos, para tecermos nossas conclusões e apontarmos sugestões de continuidade desta pesquisa, a partir das nossas próprias lacunas, pois é pelo debate e crítica constantes que o fazer científico se constrói.

1

Língua, Linguagem e Língua de Sinais

... se a cultura, a linguagem e o diálogo são fatores essenciais para o desenvolvimento infantil, e sendo justamente esta área comprometida no surdo, conclui-se que as conseqüências da surdez devem ultrapassar a dificuldade comunicativa e atingir todas as áreas do desenvolvimento infantil.
(GOLDFELD, 2002 p. 16)

Esse capítulo é conduzido pelas seguintes indagações: o que é a linguagem? Qual a diferença entre língua e linguagem? O que é surdez? E língua de sinais? O surdo é capaz de desenvolver a linguagem? Respondê-las, no entanto, não será a intenção que nos moverá nas páginas seguintes. Em verdade, o interesse pela linguagem já fora abordado em muitos trabalhos sobre o assunto (LYONS, 1987; ORLANDI, 2002; JACKOBSON, 2006), o que nos impulsiona é tratar sobre o estudo das línguas de sinais e a forma como elas são utilizadas pelos surdos.

Falar de língua e linguagem é, portanto, um pretexto necessário que permitirá adentrar o mundo das línguas de sinais e da Libras, sem, no entanto, necessitar de um aprofundamento maior do que o que aqui será exposto. Apresentar a distinção entre língua e linguagem será necessário para o desenvolvimento das análises que faremos no percurso de nossas explicações.

Além dessa distinção, abordaremos, nesse capítulo, particularidades das línguas de sinais como seus parâmetros, classificadores, datilologia e soletração ritmada. Oferecendo, principalmente aos leitores que desconhecem a língua de sinais, um apanhado geral sobre suas características. Faremos também uma breve explicação

sobre algumas noções de sua fonologia, morfologia e sintaxe encerrando, assim, este capítulo.

1.1 . Língua e linguagem

Se considerarmos a linguagem como forma de interação entre as pessoas de uma sociedade em geral, será difícil pensar o mundo sem ela. Não conseguiríamos pensar na realização da mais simples atividade cotidiana de forma coletiva. Segundo Maia (2003), não podemos pensar num mundo sem linguagem, devido à importância que a comunicação assume na vida social de qualquer meio social. Dessa forma, a linguagem pode ser vista como primeira maneira de socialização dos seres humanos. Para Lyons (1987), a linguagem é um sistema de comunicação que pode ser natural ou artificial e ainda, humano ou não. Assim, podemos definir linguagem como toda forma de comunicação, fazendo parte dela a linguagem corporal, os gestos, as expressões faciais, a maneira de nos vestirmos, as reações de nosso organismo, os sinais de trânsito, a música, a pintura, enfim, quaisquer que sejam os sinais cognitivos, socioculturais ou da natureza.

É muito comum encontrarmos os termos linguagem e língua sendo usados como sinônimos, o que torna necessário estabelecer a diferença entre ambos. O conceito de língua é mais restrito, pois esse conceito está ligado a um conjunto de regras gramaticais que podem identificar sua estrutura nos seus mais diversos planos. Assim, podemos concluir que língua é uma forma de linguagem, pois é um dos tipos dentre os vários modos de comunicação (FERNANDES, 2003). Para Saussure (1972, p. 18), considerado pai da Linguística Moderna, a língua não se confunde com linguagem, pois é somente uma parte determinada dela. Segundo o autor:

para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é ilusório dizer que a língua que faz a unidade da linguagem.

As línguas podem ser orais-auditivas e gesto-visuais. As primeiras classificadas quanto à forma de recepção não-grafada dizem respeito à audição, e sua

forma de reprodução é a oralização. Como exemplo, podemos citar a Língua Portuguesa. As línguas gesto-visuais têm sua recepção de forma visual e sua reprodução através de sinais manuais. Consideremos como exemplo a Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como qualquer outra língua de sinais utilizada, principalmente, por surdos de todos os cantos do mundo. Todas as línguas orais-auditivas e gesto-visuais possuem gramática própria, o que as diferencia umas das outras. Portanto, é necessário que encaremos a Libras como uma língua que tem estrutura completamente diferente da Língua Portuguesa, devendo ser compreendida como uma língua natural e não artificial, pois sua origem é equivalente a de qualquer outra língua natural (FERNANDES, 1994, *apud*¹ FERNANDES, 2003).

Segundo a dicotomia básica de Ferdinand de Saussure, *langue* x *parole*, a língua está no campo social, enquanto o discurso (fala) está presente na esfera do individual. A língua é um sistema de valores homogêneos que está depositada na mente de cada falante de uma comunidade, e por isso, é apontada pelo estudioso como objeto de estudo da Linguística (1972). O discurso, ou seja, a fala é vista como um ato individual que depende da vontade e da liberdade do indivíduo, sendo, portanto, heterogêneo (CABRAL, 1988).

Para estabelecer um estudo acerca da linguagem, devemos ter em mente duas instâncias: uma que é essencial, social e independe do indivíduo, a língua; e outra secundária, que tem por objeto a parte individual da linguagem, a fala. A língua e a fala estão ligadas pelo fato de que a língua é necessária para que a fala produza seus efeitos, e a fala é necessária para que a língua se estabeleça. Assim, fica provada a interdependência entre a língua e a fala, não impedindo, no entanto, que sejam duas coisas totalmente diferentes (SAUSSURE, 1972).

Não é interesse desta pesquisa tratar sobre as teorias do inatismo de Chomsky. Entretanto, vale a pena lembrar que o autor (CHOMSKY, 1986) prega que o fenômeno da aquisição da linguagem oral é um processo que se dá de forma natural a todo ser humano que convive em sociedade, pois o indivíduo em contato com uma comunidade linguística fala uma língua, sua língua materna, que é aprendida com uma

¹ FERNANDES, E. Surdez e Bilinguismo. In: V Congresso Nacional de Fonoaudiologia, 1994, Petrópolis. *Anais do V Congresso Nacional de Fonoaudiologia*. Petrópolis : Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia/ Universidade Católica de Petrópolis, 1994. v. I. p. 23-24.

grande rapidez pelo indivíduo ainda quando criança, nos primeiros cinco anos de vida. Esse aprendizado independe da experiência linguística e das condições sociais em que se desenvolve o processo de aquisição. Pois esse ambiente da linguagem é assistemático, descontínuo, com interrupções e ruídos de comunicação (SALLES *et al*, 2004). Portanto, podemos considerar que a linguagem se inicia muito cedo na vida humana, e uma das principais conquistas linguísticas no início da aquisição da linguagem oral é o controle da musculatura do aparelho fonador e a sensibilidade às distinções fonéticas usada na fala dos pais, bem como, a percepção dos marcadores de entonação. Isso tudo ocorre antes das crianças produzirem ou compreenderem as palavras (JUSCZYK, HOUSTON & GOODMAN *apud*² TRISTÃO, 1998).

É por volta da 22^a e 24^a semanas de gestação que o sistema auditivo inicia seu funcionamento e, por isso, desde muito jovens os bebês respondem a estímulos da fala. Em um ambiente com presença de sons o feto responde comportamental, elétrica e neuroquimicamente (LECANUET *apud*³ TRISTÃO, 1998). Dessa forma, seguindo a tese chomskyniana, poderíamos dizer que o ser humano nasce com a predisposição para desenvolver uma gramática genérica ou uma gramática universal. Tendo assim, uma base para a apreensão de algumas estruturas específicas de cada língua. É como a criança pequena que surpreende os pais falando frases diferentes das que ouviu, pois ela não repete simplesmente, mas forma outras através das regras que apreendeu das frases ouvidas (LUFT, 1985).

Porém, alguns indivíduos não desenvolvem seu sistema auditivo de maneira considerada satisfatória e nascem sem a capacidade de detectar sons, sem a sensibilidade auditiva. É o que podemos observar na sessão a seguir que apresentará uma explanação fisiológica da surdez.

² JUSCZYK, P. W., HOUSTON, D., & GOODMAN, M. (1998). Speech perception during the first year. In: A. Slater (Org.). *Perceptual development – visual, auditory and speech perception in infancy*. (pp. 357-387). Hove, Reino Unido: Psychology Press.

³ LECANUET, J. (1998). Fetal responses to auditory and speech stimuli. In: A. Slater (Org.). *Perceptual development – visual, auditory and speech perception in infancy*. (pp. 317-355). Hove, Reino Unido: Psychology Press.

1.2 . Surdez

A Surdez é algo bem mais comum do que se imagina. Na população mundial, a estatística apresentada é de 1 a 6 casos a cada 1000 nascimentos. Ela é um tipo de deficiência que priva o ser humano de duas importantes habilidades no processo de socialização: o ouvir e o falar. A surdez pode ser considerada genericamente como uma perda auditiva que pode variar muito em termos de intensidade e de frequência sonora (LAZARINI & CAMARGO, 2006). O diagnóstico de surdez é realizado através de uma avaliação médica e audiológica. Geralmente, a primeira suspeita é da própria família a partir da observação da ausência de reações a sons, comportamento diferente do usual, quando a criança é muito quieta, dorme muito e em qualquer ambiente, não se assusta com sons intensos e, enquanto vai crescendo e ficando um pouco mais velha, não desenvolve a linguagem⁴.

Considera-se geralmente que a audição normal corresponde à habilidade de detecção de sons até 20 dB N. A. (decibéis, nível de audição). A surdez pode variar segundo alguns tipos.

A surdez condutiva é aquela onde há qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até o ouvido interno (cóclea). O ouvido interno não é estimulado pela vibração sonora, mesmo tendo sua capacidade de funcionamento. Esse tipo de surdez pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico.

Outro tipo de surdez é a conhecida como sensorio-neural que ocorre quando existe uma impossibilidade da recepção do som em decorrência de lesões das células da cóclea ou do nervo auditivo. Esse tipo de surdez é irreversível.

Quando ocorre uma alteração na condução do som até o órgão terminal sensorial, associada a uma lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo temos uma surdez mista. Há também a surdez central que não apresenta diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na

⁴ Essas informações podem ser encontradas em Associação dos Surdos do Porto «Disponível em: <http://www.asurdosporto.org/artigo.asp?idartigo=243>»«Acessado em 01 de março de 2007».

compreensão das informações sonoras. Ela é decorrente de alguma alteração nos mecanismos de processamentos da informação sonora pelo Sistema Nervoso Central⁵.

Para aprofundar o que foi citado, será apresentada uma classificação da surdez segundo os estudos de Couto (1985 *apud*⁶ DORZIAT, 2004). A surdez leve é aquela em que as pessoas são consideradas desatentas e distraídas. Estas estão sempre olhando para a pessoa que fala, costumam pedir para que repitam as informações. Mesmo assim, adquirem a linguagem naturalmente, e na escola, conseguem concluir os estudos sem demonstrar sua deficiência. Algumas demoram um pouco mais para falar corretamente, outras falam bem, mas quando iniciam o aprendizado da leitura e escrita, fazem confusão entre as letras que têm sons semelhantes.

A surdez média ou moderada é aquela em que a pessoa, para compreender a fala, necessita que a voz seja forte, principalmente em ambientes ruidosos. Apresentam atraso de linguagem e alterações articulatórias. Demonstram dificuldades na compreensão da fala quando as frases são mais complexas. Em geral, essas pessoas necessitam de apoio visual para entenderem a mensagem.

As pessoas com surdez severa só percebem voz muito forte e alguns ruídos do ambiente familiar. A compreensão verbal depende do apoio visual e da observação do contexto em que se desenvolve a comunicação. Com orientação, conseguem adquirir a linguagem em seu próprio ambiente.

Finalmente, as pessoas com surdez profunda não possuem informações auditivas e isso as impede de identificar a voz humana. A aquisição da linguagem não se dá de forma natural e eles não adquirem fala para se comunicar devido à falta de um modelo (DORZIAT, 2004).

A surdez também é classificada de acordo com a aquisição da linguagem e da capacidade de leitura dos indivíduos, sendo basicamente a linguagem oral e a escrita. Quando a criança já fala e lê e adquire uma surdez, esta é classificada como surdez pós-

⁵ Essas informações podem ser encontradas em Associação dos Surdos do Porto «Disponível em: <http://www.asurdosporto.org/artigo.asp?idartigo=243>» «Acessado em 01 de março de 2007».

⁶ COUTO, A. F. Conceito de deficiência auditiva. In: A. F. Couto, A. M. Costa *et al.* *Como compreender o deficiente auditivo*. Rio de Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro. Comissão de Assistência ao Excepcional: EXPED, Expansão Editorial, 1985.

lingual, não ocorrendo, nesse caso, regressão da linguagem pela perda auditiva. A surdez pré-lingual é constatada quando a criança fala, mas não lê. Nesse caso, ocorre a degradação da linguagem. A surdez pré-lingual é quando a criança não possui memória auditiva, desenvolvendo assim, uma grande dificuldade na aquisição da linguagem oral (SCARANELLO, 2005).

Atualmente, estima-se que 42 milhões de pessoas acima dos três anos de idade possuem algum tipo de surdez, de moderada a profunda. Aproximadamente 0,1% das crianças nascem com surdez severa e profunda e este tipo de privação auditiva é suficientemente severa para impedir a aquisição normal da linguagem através do sentido da audição. Aproximadamente 90% das crianças portadoras de surdez de graus severo e profundo são filhos de pais ouvintes. Nos países desenvolvidos, as pesquisas indicam que a prevalência de surdez sensorio-neural é de 5,95 para cada 1000 nascidos vivos. Segundo censo realizado em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima-se que, no Brasil, 5.735.099 pessoas apresentam incapacidade ou dificuldade permanente de ouvir (CASTRO e CARVALHO, 2005).

O termo *deficiente auditivo* é atualmente utilizado por vários profissionais ligados à educação dos surdos. O uso desse termo mostra o surdo como um portador de uma patologia localizada, o portador de uma deficiência que precisa ser tratada. Behares, 1993 (*apud*⁷ DORZIAT, 2004) relata investigações atuais que têm chamado a atenção para a aceitação da surdez e para a adequação do emprego do termo surdo, uma vez que é esse o termo utilizado pelo próprio surdo para se referir a si mesmo e aos seus iguais. É imprescindível compreender que o surdo difere do ouvinte não apenas pelo fato de não ouvir, mas porque desenvolve suas próprias potencialidades psicoculturais (DORZIAT, 2004). Sobre essa questão, são válidas as palavras de Salles, 2004 (p. 36):

os ouvintes são acometidos pela crença de que ser ouvinte é melhor do que ser surdo, pois, na ótica ouvinte, ser surdo é resultado da perda de uma habilidade 'disponível' para a maioria dos seres humanos. No entanto, essa parece ser uma questão de mero ponto de vista.

A aceitação do termo surdo além de demonstrar uma grande tentativa de minimizar o processo de estigmatização dessas pessoas, processo que atribui ao surdo

⁷ BEHARES, L. E. Nuevas corrientes em la educacion del sordo: de los enfoques clinicos a los culturales. *Caderno de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1993.

um amplo descrédito social, favorece a identificação dessa pessoa como diferente e não como deficiente.

É inegável a presença da limitação auditiva, mas é igualmente inegável que o surdo, como qualquer ser humano, necessita de um estilo linguístico próprio (gestual), que o identifique como pessoa pertencente a um grupo social. Pois ao surdo é, frequentemente, negado o direito a um ensino sistemático, que possua recursos educacionais complementares, dando atenção à sua diferença e fortalecendo o uso dessa linguagem de sinais dentro do ambiente escolar. Nesse caso, a escola ideal é aquela que busca aprender a lidar com as diferenças, respeitando-as e entendendo que é preciso trabalhar constantemente com indivíduos diferentes e, ao mesmo tempo, tentando contribuir para a construção de uma sociedade mais justa (DORZIAT, 2004).

Das ações historicamente registradas sobre a educação dos surdos, a primeira notícia que se tem é o método utilizado pelo monge beneditino Pedro Ponce de León. O que chamou a atenção no ensino desenvolvido por De León foi a linguagem utilizada. O monastério ao qual esse monge pertencia vivia em silêncio e os monges se comunicavam através de um sistema gestual desenvolvido por eles no próprio monastério. Então, De León estava acostumado a uma linguagem que estava além da oral. Os irmãos surdos que foram educados por De León vinham de uma família de quatro surdos e também se comunicavam através de uma linguagem criada domesticamente. Esse sistema utilizado pelos irmãos Velasco, provinha dos próprios surdos, não tendo a gramática como base (LODI, 2005).

Os resultados obtidos por De León refletiram tão positivamente que seus feitos foram retratados na literatura da época numa obra de Cervantes, onde o protagonista era um monge que possuía habilidades especiais para que os surdos ouvissem e falassem (RÉE *apud*⁸ LODI, 2005).

A partir daí, vários foram os que se inspiraram no monge para levar os surdos à oralização, que se acreditava ser a única maneira do surdo deixar sua condição de ser inferior (LODI, 2005). Mesmo sendo essa a base da educação do surdo,

⁸ RÉE, J. I see a voice: deafness, language and the senses: a philosophical history. New York: Metropolitan Books, 1999.

perseguida com obstinação e afinco, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita pelo surdo sempre foi vista como insatisfatória (SANCHES *apud*⁹ LODI, 2005). Pesquisas mostraram o insignificante desenvolvimento dessas linguagens e demonstraram um melhor desempenho de surdos filhos de surdos e usuários de língua de sinais.

Dependendo do tipo e do grau do déficit auditivo, a aprendizagem dos indivíduos pode ser seriamente comprometida, principalmente no que se refere à aquisição da linguagem oral. Além dos problemas de comunicação, o acesso, muitas vezes tardio, à língua de sinais dificulta o desenvolvimento comunicativo das crianças surdas. Por isso, se faz necessária uma conscientização da sociedade para perceber que o uso da língua de sinais está relacionado tanto ao que diz respeito à esfera educacional como aos processos afetivos do educando surdo (SILVA, 2006).

1.3. Língua de sinais

A linguagem do indivíduo surdo vem, ao longo dos anos, sendo estruturada através da língua de sinais, que é uma língua natural e que tem propriedades diferentes das línguas orais. O status de língua só foi adquirido a partir da década de 1960, quando as línguas de sinais passaram a ser estudadas e analisadas. Estes estudos identificaram a língua de sinais como um sistema linguístico altamente estruturado e tão complexo quanto às línguas orais (CHAVEIRO & BARBOSA, 2004).

No Brasil, as primeiras investigações sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) começaram a partir de 1980 e sobre sua aquisição a partir de 1990. Sobre este assunto, Quadros (1997) sustenta que ao sujeito surdo deve ser garantida uma aprendizagem através de uma língua visual-espacial, ou seja, a língua de sinais. Nesse sentido, é necessário que a língua de sinais seja entendida como a primeira língua do sujeito surdo (QUADROS, 1997).

Isso se justifica na medida em que as pesquisas mostram que a Libras possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza

⁹ SÁNCHEZ, C. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: CEPROSORD, 1990.

enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural-científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence.

Há algumas décadas, alguns pesquisadores vêm desenvolvendo pesquisas sobre as línguas de sinais e sobre a sua aquisição (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS, 1997). As pesquisas têm como sujeitos crianças surdas, filhas de pais surdos, portanto, a aquisição da língua de sinais se dá como primeira língua, ou seja, L1.

Destas pesquisas, pode-se destacar que o processo de aquisição das línguas de sinais é igual ao processo de aquisição das línguas orais-auditivas, ou seja, obedecendo à maturação da criança, que vai internalizando a língua a partir do mais simples para o mais complexo.

Numa fase inicial, que se assemelha ao balbúcio das crianças ouvintes, a criança surda produz sequências de gestos semelhantes aos sinais, mas são somente movimentos das mãos com algumas formas. Numa segunda fase, a criança surda começa a nomear coisas, aprende a unir o sinal ao objeto, produzindo, assim, suas primeiras palavras. Da mesma forma que as crianças ouvintes ainda não pronunciam corretamente as palavras nesta fase, as crianças surdas fazem os sinais com erros nos parâmetros e podem trocar a configuração das mãos ou o ponto de articulação, mas os adultos compreendem o sinal que ela produziu.

A partir dos dois anos e meio de idade, a criança surda começa a fazer uso da sintaxe, elaborando frases com duas palavras sem flexão ou concordância e a ordem das palavras constituirá sua primeira sintaxe. Depois disso, a criança surda começa a adquirir a morfologia da sua língua de sinais e, aos cinco anos, já é capaz de produzir frases gramaticais maiores e mais complexas. O primeiro subsistema mais complexo que a criança surda adquire é a concordância verbal. Portanto, a partir de alguns aspectos, o processo de aprendizagem de uma língua de sinais é semelhante ao processo de aquisição de qualquer língua e quanto mais cedo a criança surda entrar nesse processo, mais natural ele será¹⁰.

¹⁰ Essas informações podem ser encontradas em Editora Arara Azul «Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br>» «Acessado em 18 de maio de 2008».

É válido recordar que Saussure (1972, p. 17), ao postular o objeto de estudo da Linguística, nos esclarece sobre o que seria a língua. Segundo ele, esta não se confunde com a linguagem por ser uma parte determinada, essencial dela. O autor afirma que “é ao mesmo tempo, um produto social e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade dos indivíduos”. E, complementando a delimitação de seu objeto de estudo, afirma não haver linguagem sem uma língua, argumentando que “a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com a ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade” (p.18).

Contudo, devemos ampliar o que é entendido pelo termo “imagem acústica”, uma vez que o próprio Saussure já observava que o conceito fosse possivelmente visto como estreito, rebatendo as futuras críticas ao justificar que seu significante é, por excelência, a representação natural do vocábulo enquanto fato da língua. Ampliando o termo, nas línguas de sinais temos os cinco parâmetros que são formadores dos sinais e que serão citados e explicados na seção que trata da língua de sinais e que são interpretados como significantes.

Observamos ainda que o laço que une o significante ao significado é arbitrário e linear: os significantes se apresentam um após o outro, formando uma cadeia. Dessa forma, as entidades concretas das línguas de sinais, os signos, se apresentam como linguísticos, pois só unem uma sequência de significantes quando são suporte de uma ideia, como ocorre em toda e qualquer língua.

Pesquisas relacionadas ao processo de interação entre sujeitos surdos são bem escassas. Marcuschi (1986, p. 05) já havia levantado essa questão sem, no entanto, se dedicar ao assunto, devido a se tratar de “questões mais complexas”.

Sobre a interação entre surdos e ouvintes, têm-se alguns estudos que procuram minimizar o abismo que existe entre surdos filhos de pais ouvintes (SOUZA e SILVESTRE, 2007). As autoras destacam que a comunicação pode ser comprometida por barreiras de diferentes tipos que variam desde o momento do diagnóstico até a escolha do estilo comunicativo.

Em estudo anterior (SERRA, 2008), constatamos que é muito comum a família julgar que a criança surda é que tem dificuldade de comunicação com os

ouvintes, mas, por outro lado, a família sente grande dificuldade de interpretar o sinal produzido pela criança. Daí surge a ideia de que a criança surda tem a necessidade de aprender a linguagem oral, pois ela precisa aprender a se comunicar com a família.

Segundo Reis (1997), o que mais angustia os pais de crianças surdas não é a surdez, mas as dificuldades comunicativas que podem vir atreladas a ela. Se os pais fossem orientados de forma a compreender o uso da língua de sinais, muitos transtornos envolvendo a comunicação seriam evitados, pois, para comunicar-se com os ouvintes e fugir do isolamento social que resulta da ausência de uma língua, a criança surda usa gestos icônicos e indicativos (SANTANA *et al*, 2008).

De acordo com o Ministério da Educação (*apud*¹¹ CHAVEIRO & BARBOSA, 2004):

as garantias individuais do surdo e pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que é reconhecido o estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngue à informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos.

A Libras possui um conjunto de regras como gramática, semântica, pragmática, sintaxe, que preenche os requisitos científicos para que seja considerada um instrumental linguístico com grande força comunicativa. É constituída de todos os elementos classificatórios que requer o conceito de “língua”, não sendo, assim, simplesmente uma versão manual da língua oral usada pela comunidade ouvinte. Seu aprendizado exige conhecimento e prática, pois é uma língua viva e autônoma (STUMPF, 2005).

A Libras tem sua origem na Língua de Sinais Francesa. Cada país possui a sua própria língua de sinais, pois as línguas de sinais não são universais (ver figura 1). Elas sofrem as influências da cultura nacional e, como qualquer outra língua, elas também possuem expressões que diferem de região para região (os regionalismos), o que a legitima ainda mais como língua.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino de língua portuguesa para surdos*, v.2. Brasília, 2002.

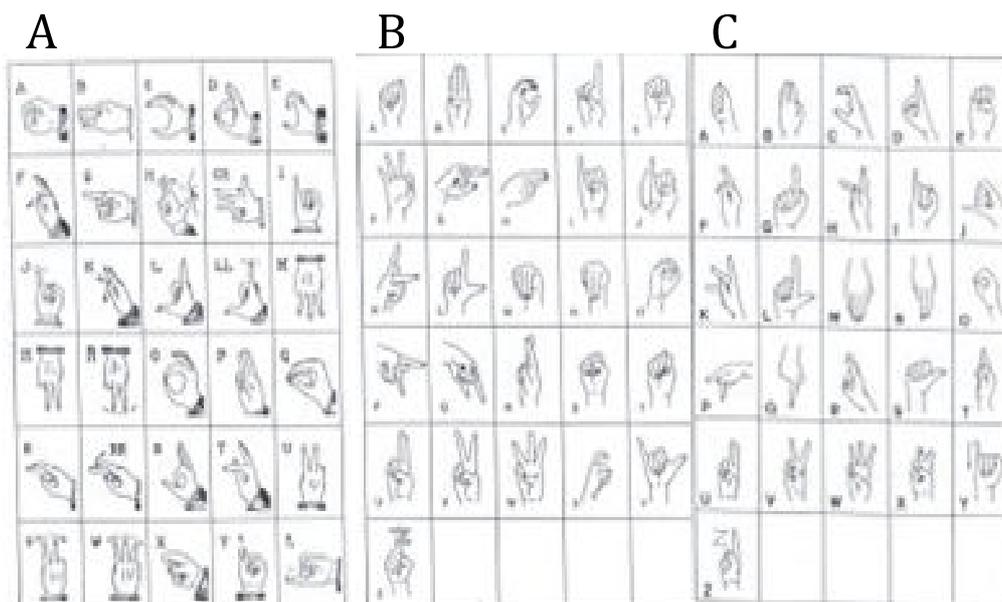


Figura 1: Alfabeto manual da Espanha (A), EUA (B) e França(C).

Fonte: http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/_DZTi86SNxsM/Scv-WCyx_OI/AAAAAAAAAQM/SKuZmqFrJcw/s200/

O alfabeto manual é uma ponte entre a Libras e a Língua Portuguesa. Ele apenas representa a língua oral, por isso não se faz necessário dominar o alfabeto para se alfabetizar em língua de sinais (KOJIMA & SEGALA, 2008). A datilologia ou alfabeto manual (figura 2) funciona para que haja uma comunicação mais efetiva e é usada para expressar nomes de pessoas, lugares e outras palavras que não possuem sinal. Na escrita de língua portuguesa, serão representados por letras maiúsculas e separadas por hífen. Ex.: M-A-R-I-A, H-I-P-Ó-T-E-S-E¹².

Muitas pessoas que desconhecem a Língua de Sinais imaginam que a comunicação sempre é efetivada pelo uso da datilologia, não sabendo, no entanto, que essa língua possui um vasto vocabulário de sinais padronizados. Dessa forma, como já dito anteriormente, somente as coisas que não possuem um sinal específico é que são soletradas para que haja uma comunicação nas línguas de sinais.

¹² FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos «Disponível em <http://www.feneis.org.br/>»«Acessado em agosto de 2008».



Figura 2: Alfabeto manual – datilologia.

Fonte: <http://images.google.com.br/images?hl=ptBR&um=1&sa=1&q=datilologia+alfabeto+manual&aq=f&oq=>

A soletração rítmica ou sinal soletrado é, muitas vezes, confundido com a datilologia, pois são parecidas no sentido de que o falante estará se expressando usando o alfabeto manual. Segundo Castro e Carvalho (2005, p. 31), “a diferença é que o sinal soletrado é uma palavra que foi emprestada do português e incorporada na Libras”. Esses sinais são soletrados numa velocidade diferente, sendo uma soletração rítmica, devido ao seu uso recorrente. Podemos citar como exemplos de sinal soletrado as seguintes palavras: B-A-R, S-U-L, N-U-N-C-A, M-A-L.

A língua de sinais é formada a partir da combinação da forma, do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos. E, para uma comunicação clara, deve-se, além de seguir a estrutura gesto-visual da Libras e do aprendizado dos sinais, preocupar-se em fazer cada sinal de modo correto, com o movimento adequado e a expressão facial/corporal correspondente (CASTRO & CARVALHO, 2005). Por isso, são reconhecidos na Língua Brasileira de Sinais cinco parâmetros fundamentais: a configuração de mãos, o ponto de articulação, o movimento, a orientação e a expressão facial e/ou corporal. A combinação desses parâmetros produz o sinal. O sinal representa as palavras ou o alfabeto manual, já citado acima.

A configuração de mãos é a forma que as mãos assumem no momento da produção do sinal, a saber: a datilologia ou alfabeto manual; outras formas feitas pela mão predominante; pelas duas mãos do emissor. A configuração pode ser a unidade mínima para se produzir o sinal. Assim, alguns sinais podem usar a forma de números e letras para formar o sinal. Segundo Castro e Carvalho (2005, p.26) “se se identificar essas formas da mão será mais fácil gravar os sinais por associação”. Alguns exemplos de configuração seriam a mão aberta com dedos unidos, a mão aberta com dedos separados, a mão aberta com dedos curvados e assim por diante (ver figura 3). Vale lembrar que a configuração de mão vai sendo modificada à medida que o sinal vai sendo realizado (COUTINHO, 2000). A autora chama de formas genuínas aquelas que não possuem origem vinculada à datilologia ou aos números, sendo estas independentes. Na figura 4 apresentamos alguns exemplos de sinais com diferentes configurações.



Figura 3: Configuração de mãos.¹³

Fonte: <http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&um=1&sa=1&q=configura%C3%A7%C3%A3o+de+m%C3%A3os+de+libras+imagens&aq=f&oq=>

¹³ Este quadro pode ser alterado à medida que um novo sinal for criado com uma nova configuração de mão.

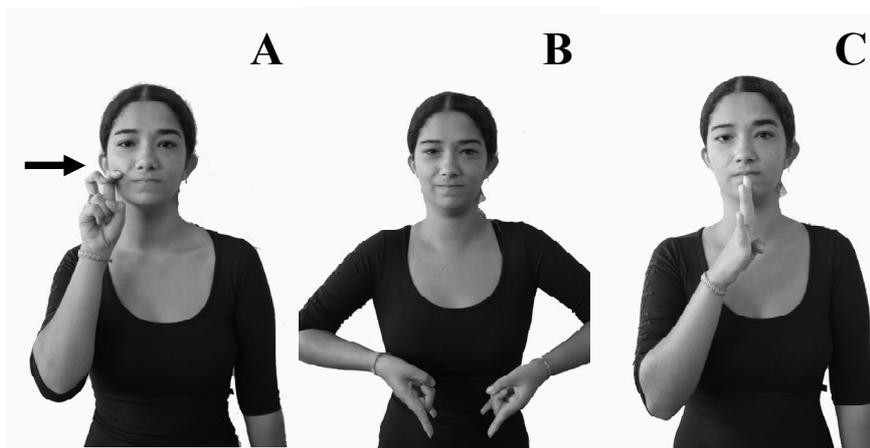


Figura 4: Exemplos de configuração de mãos (A) QUINTA-FEIRA, (B) CAMA e (C) CONHECER, respectivamente.

O ponto de articulação é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar, bater ou ser posicionada em alguma parte do corpo ou, ainda, ser posicionada em um espaço neutro à frente, acima ou ao lado do corpo. O ponto de articulação pode ser imprescindível para o entendimento de alguns sinais, o que podemos perceber na figura 5.

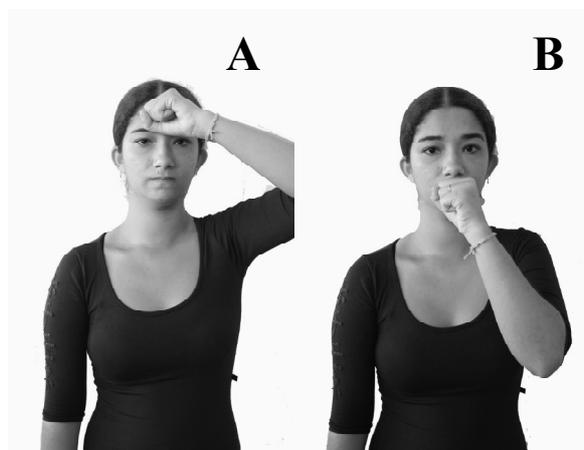


Figura 5: (A) APRENDER e (B) SÁBADO, respectivamente.

Como se pode perceber a configuração de mãos é a mesma e podemos fazer distinção dos sinais a partir do local onde ele é realizado um na testa e outro na altura da boca. Ainda se podem perceber outras semelhanças entre os sinais como o movimento e a expressão facial.

O movimento indica, como o nome já diz, que o sinal pode ter um movimento ou não. Pois alguns sinais precisam de um movimento específico para expressar seu significado (CASTRO & CARVALHO, 2005). Podem ser realizados um

ou vários movimentos, dos quais enfatizamos alguns elementos que devem ser considerados: sua trajetória, sua direção e rapidez com que é realizado. A trajetória é importante porque devemos estar atentos ao trajeto a ser executado, que pode ser ondulante, caracol, semicircular, circular, reto e elétrico. Logo mais abaixo exemplificamos, na figura 6 alguns desses trajetos.

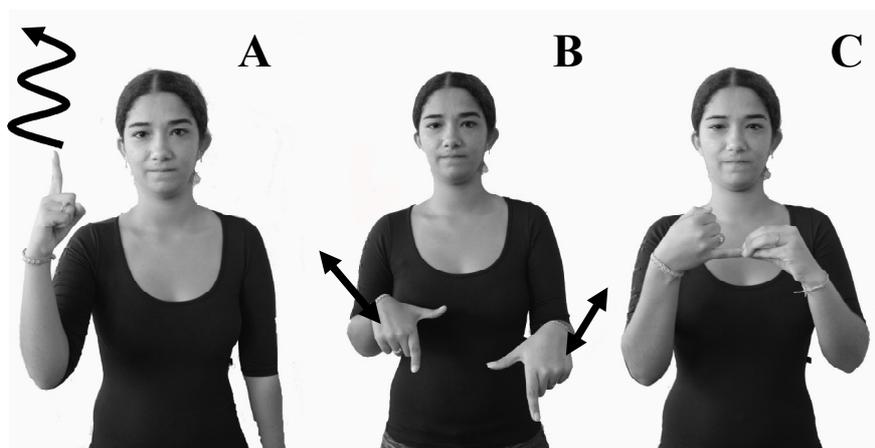


Figura 6: Exemplos de movimento na Libras (A) ALTO, (B) TRABALHO e (C) FEIJÃO, respectivamente.

A direção do sinal é o ponto de partida e de chegada e pode ser da direita para a esquerda ou vice-versa, de baixo pra cima ou vice-versa. Há alguns sinais em que o movimento se realiza em uma só direção, alguns em duas direções e outros em várias direções. Vejamos os exemplos da figura 7.

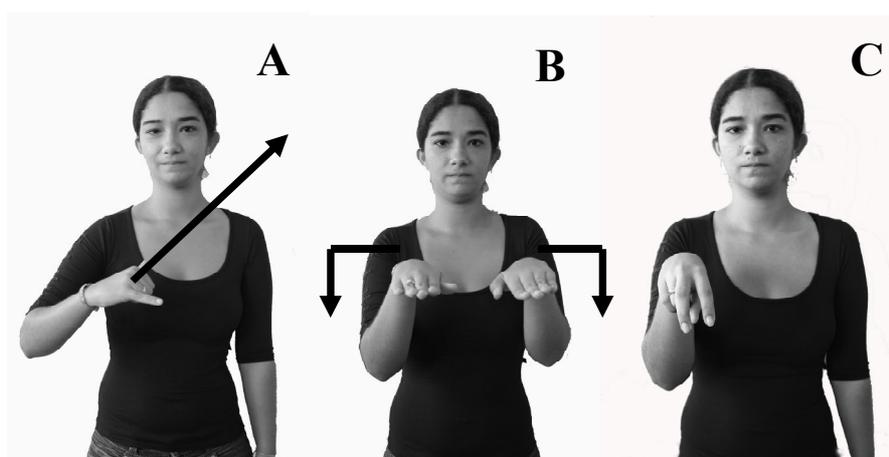


Figura 7: Exemplos de direção na Libras (A) AVIÃO, (B) MESA e (C) ANDAR, respectivamente.

Sobre a rapidez do movimento podemos dizer que alguns sinais se diferenciam apenas em função do tempo que levamos para realizá-lo. Como podemos ver na figura 8.

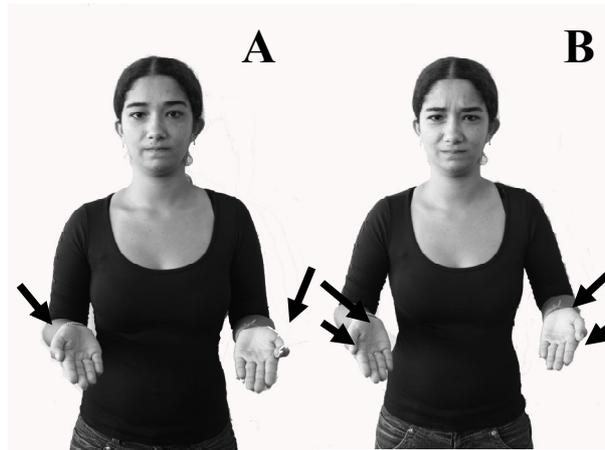


Figura 8: Exemplo de rapidez na produção dos sinais na Libras (A) HOJE e (B) AGORA, respectivamente.

Ainda em relação ao movimento, há outros elementos que não podem ser desconsiderados como a repetição, a tensão muscular, a vibração dos dedos, a abertura ou fechamento das mãos (COUTINHO, 2000).

A orientação é a direção que o sinal pode ter e a inversão desta pode significar idéia de oposição, contrário ou concordância, por isso podemos dizer que a orientação tem um significado específico. Neste parâmetro, buscamos observar a orientação das mãos e do corpo. Observe as figuras 9 e 10 abaixo:



Figura 9: Exemplo de orientação na Libras INTÉRPRETE.



Figura 10: Exemplo de orientação na Libras CUNHADO.

A partir das figuras acima podemos ter uma noção da importância da orientação para o entendimento dos sinais na Libras. Pois quando mudamos apenas a mão secundária temos um novo sinal, como é o caso dos exemplos apresentados.

Poderíamos utilizar um capítulo inteiro para tratar das expressões faciais e/ou corporais dada a sua importância para uma língua gesto-visual, mas este não é o nosso interesse. Portanto, o mais conveniente é saber que muitos sinais utilizam, além dos parâmetros já citados, uma configuração como traço diferenciador, a expressão facial e/ou corporal. Na figura 11 temos exemplos de expressões faciais utilizadas na Libras.

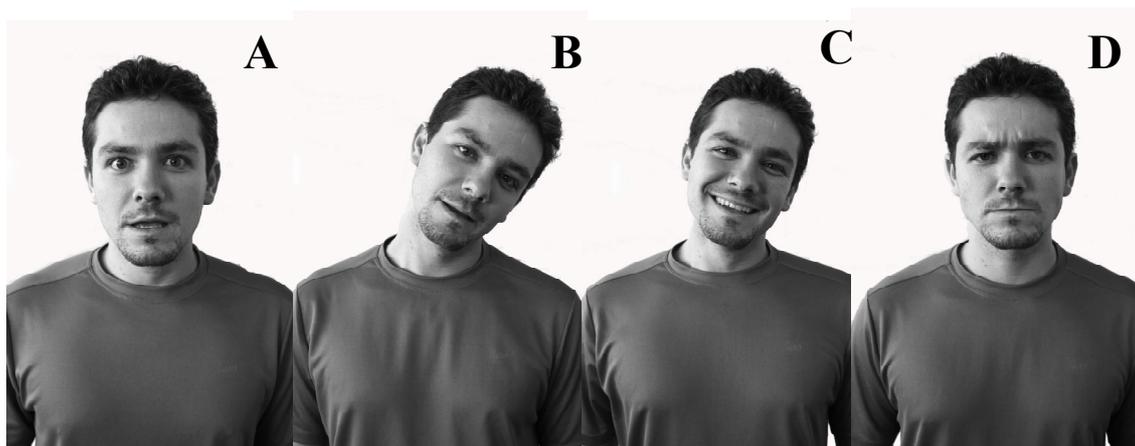


Figura 11: Exemplos de expressões faciais: (A) SURPRESA, (B) CANSAÇO, (C) ALEGRIA e (D) RAIVA, respectivamente.

Para os ouvintes, a mudança de expressões ocorre de acordo com o que falam e com os sentimentos que querem expressar. As expressões podem expressar alegria, tristeza, desconfiança, ansiedade e muitos outros sentimentos. Os surdos fazem

as expressões faciais e/ou corporais de forma natural, os ouvintes que estão aprendendo as línguas de sinais necessitam de grande esforço para produzir as expressões adequadas aos sinais. O contato com surdos pode ajudar a desenvolver as expressões. As expressões faciais e/ou corporais podem definir o significado de alguns sinais, conforme exemplo da figura 12 a seguir:

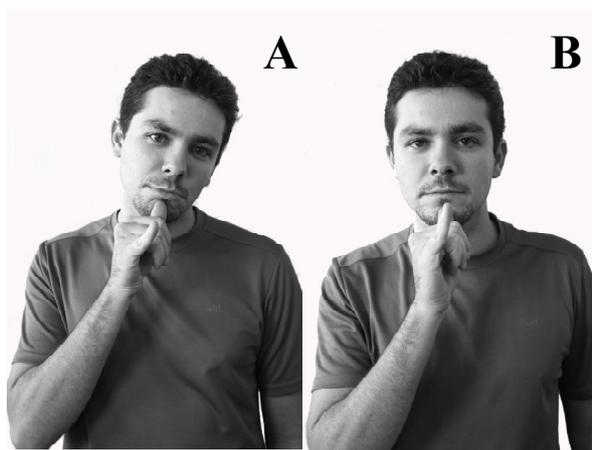


Figura 12: Exemplo de expressões faciais (A) TRISTE e (B) EXEMPLO.

O exemplo apresentado acima nos mostra o quanto são importantes as expressões, pois mudamos apenas a expressão e o sinal muda completamente. Temos a mesma configuração de mãos, o mesmo ponto de articulação, a mesma direção e orientação.

Os parâmetros que padronizam a língua de sinais ajudam na produção correta de cada sinal o que proporcionará, com certeza, um melhor entendimento para surdos e ouvintes. Segundo Castro e Carvalho (2005, p. 30):

os surdos ficam muito felizes em ensinar sobre seu idioma, isso em si é uma ótima oportunidade para sanar dúvidas sobre a correta configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação ou expressão facial e/ou corporal de qualquer sinal.

O autor encerra sua fala sugerindo um intercâmbio entre surdos e ouvintes no que se refere à Libras e a Língua Portuguesa.

Contudo, podemos relacionar os parâmetros da Libras com as escolhas dos sinais, pois é através da configuração de mãos, do movimento, do ponto de articulação, da direção e das expressões faciais/corporais que são criados e articulados os sinais. E, dessa forma, é realizada a conversa em língua de sinais. Um dos objetivos desta

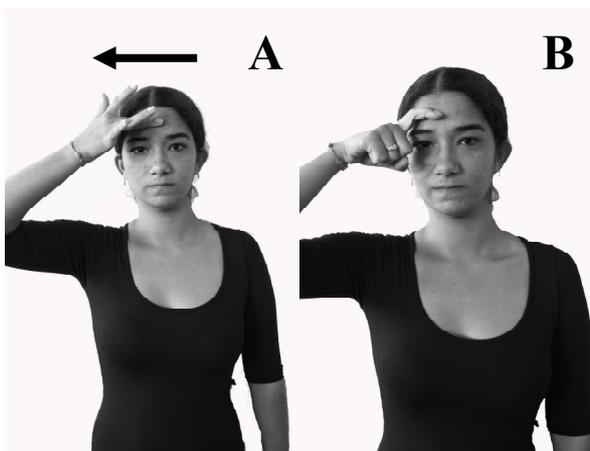
pesquisa é observar como é mantida a conversa e quais as estratégias utilizadas para essa manutenção.

1.4 . Aspectos Formais da Libras

As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem estrutura fonética, fonológica, morfológica e sintática. E, segundo Quadros (2004), “as línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (p.47-48), podendo ser esta a maior diferença entre as línguas orais e as de sinais. Mesmo com a diferença existente entre fala e sinal, os termos fonema e fonologia são usados para estudos linguísticos das línguas de sinais, pois são consideradas línguas naturais e compartilham princípios linguísticos compreendidos nas línguas orais.

Para as línguas de sinais, a fonologia apresenta duas tarefas distintas: uma é determinar as unidades mínimas que formam o sinal e, a outra é estabelecer padrões de combinações entre essas unidades e quais suas possíveis variações dentro do ambiente fonológico. A fonética busca descrever propriedades físicas, articulatórias e perceptivas da configuração de mãos, do movimento, do ponto de articulação, da orientação e das expressões faciais/corporais. Apresentaremos a seguir alguns exemplos de pares mínimos da Língua Brasileira de Sinais (QUADROS, 2004).

Na figura 13 podemos ver a distinção quanto à configuração de mãos.



Figuras 13: Exemplo de configuração de mãos (A) PESSOA e (B) DIFÍCIL.

Na figura 14, logo mais abaixo, determinamos a oposição em relação ao movimento. Como exemplos de sinais que se opõem em relação ao ponto de articulação podemos rever os exemplos da figura 5 (página 31).

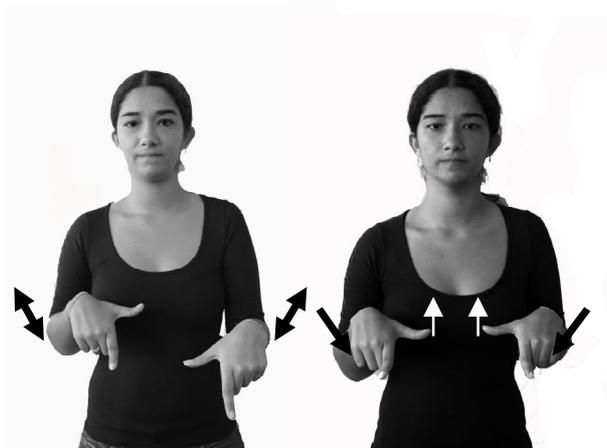


Figura 14: Oposição em relação ao movimento

Há ainda os sinais que se opõem quanto às expressões faciais/corporais, o que podemos observar na figura 12, na sessão anterior (página 35).

A morfologia das línguas de sinais pretende estudar a estrutura interna e as regras de formação de novos sinais. Esses sinais, assim como as palavras das línguas orais, estão ligados a certas classes de palavras como nome, verbo, adjetivo, advérbio entre outras. Nas línguas orais a formação de palavras complexas resulta, quase sempre, da adição de um prefixo ou um sufixo a uma determinada raiz. Já nas línguas de sinais é atribuída a raiz vários movimentos e contornos diferentes. Uma semelhança entre as línguas de sinais e orais são os empréstimos lingüísticos, pois todas as línguas podem

incorporar ao seu léxico termos estrangeiros. A Língua Brasileira de Sinais apresenta como exemplo de empréstimos da Língua Portuguesa e seu alfabeto manual (ver figura 2 acima) e também o que chamamos de soletração ritmada que pode ser melhor explicado pelas figuras 15 e 16:



Figura 15: Soletração ritmada do termo N-U-N-C-A.



Figura 16: Soletração ritmada do termo B-A-R.

É comum se pensar na diferença existente entre a estrutura das línguas orais e das línguas de sinais. Na língua portuguesa temos sujeito/predicado e a ordem predominante é sujeito – verbo – objeto (SVO). Como podemos ver no exemplo a seguir: *O gato comeu o rato*; a oração segue a estrutura SVO e, além disso, apresenta uma concordância entre sujeito e predicado. A língua brasileira de sinais apresenta uma flexibilidade muito peculiar em sua ordem estrutural e segundo Quadros (2004, p. 135), “determinar a sua ordem básica não é tão trivial”. Alguns estudos (FELIPE, 1989; FERREIRA-BRITO, 1995) apontam diferentes possibilidades, além da SVO, para essa ordenação de palavras nas orações nas línguas de sinais. Para Quadros (2004, p. 139, “as demais ordenações encontradas na língua de sinais brasileira resultam da interação de outros mecanismos gramaticais”, como por exemplo, a direção dos olhos que pode

servir de concordância de pessoa e verbo. A autora ainda esclarece que para haver uma construção como OSV ou SOV é necessário que haja alguma coisa a mais na sentença como a concordância e marcas não-manuais. O que podemos observar na figura 17, logo abaixo:



Figura 17: Exemplo de direção do olhar

As pesquisas realizadas por Felipe (1989), Ferreira-Brito (1995) e Quadros (2004), apresentam resultados que indicam que ordenações como OSV, SOV ou VOS surgiram derivadas da ordenação básica SVO. Portanto, concordando com as autoras, podemos indicar a SVO como ordem básica da Libras.

Apresentamos nesta sessão uma pequena noção do que seria a fonologia, morfologia e sintaxe da Libras. No entanto, não é pretensão deste estudo levar questões a respeito dessa temática, o que é válido é demonstrar que tais aspectos estão presentes nas línguas de sinais bem como nas línguas orais. Dessa forma, podemos relacionar as questões linguísticas com as questões conversacionais, pois, assim, o discurso criado a partir de escolhas lexicais demonstra seguir uma sequência pautada em bases linguísticas. Portanto, a Libras possui características pertinentes às línguas naturais de forma a contemplar todos os aspectos esperados de uma língua.

2

É Conversando que a Gente se Entende...

A maioria das pessoas imagina que o importante no diálogo é a palavra. O importante é a pausa. É na pausa que duas pessoas se entendem e entram em comunhão. (Nelson Rodrigues)

Neste capítulo, faremos uma revisão da literatura, primeiro, sobre a Etnometodologia, ciência base da Análise da Conversação. Posteriormente trataremos da AC, teoria que embasa nossa pesquisa. Para tanto, organizamos as seções em que reunimos os autores Marcuschi, 1986, 2007; Fávero, 2005; Kerbrat-Orecchioni, 2006; de forma a apresentar suas filiações teóricas e, conseqüentemente, suas definições.

Na primeira seção tratamos sobre os estudos da Etnometodologia (GARFINKEL, 1984 e GUESSER, 2003). Em seguida, na segunda seção, apresentamos um diálogo entre os autores que se dedicaram aos estudos da conversação, apontando seus pontos em comum. Na terceira seção, retomamos com o estudo das trocas de turnos, um dos elementos apontados como fundamental pelos autores para que haja a interação. Na quarta seção, apresentamos conceitos de diferentes autores para o tópico discursivo, onde traçamos um diálogo entre os estudiosos (MARCUSCHI, 1986; KOCH, 1990; JUBRAN et al, 1992; FÁVERO, 2005; PINHEIRO, 2005; DIONÍSIO, 1006; MAREGA & ROMUALDO, 2007). Na última seção, apresentamos os diferentes tipos de marcadores conversacionais, elementos igualmente fundamentais para a realização do ato comunicativo.

2.1. A Etnometodologia

A Etnometodologia surgiu na década de 1960 como uma corrente da sociologia americana que tem como marco a obra de Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology* (Estudos sobre Etnometodologia). Autores como Heritage (1999) julgam que a obra de Garfinkel está pouco ligada às questões sociológicas clássicas, portanto, condensadas e, por isso, o surgimento da Etnometodologia é considerado de fato turbulento e confuso.

Uma das características da Etnometodologia é o fato de ela elencar como parte de sua teoria conceitos que foram tomados de empréstimo pelos etnometodólogos. Conceitos esses que advinham de outras correntes ou áreas de conhecimento, como a Sociologia, e sendo acrescentadas algumas informações novas. A Etnometodologia tem o caráter de complementar e de valorizar o aporte já construído pela ciência (GUESSER, 2003).

Vários são os conceitos trabalhados pela corrente americana, optamos seguir alguns dos selecionados por Guesser (2003) para exemplificar o perfil teórico dos etnometodólogos. A seguir, explicitaremos os conceitos de prática/realização; indiciabilidade; reflexividade; retabilidade e noção de membro, retirados dos estudos de Coulon (1995 *apud*¹⁴ GUESSER, 2003).

A Etnometodologia considera que a realidade social é construída e desenvolvida pela prática diária por seus atores sociais em interação e, por isso mesmo, busca abordar as atividades cotidianas e as circunstâncias práticas através do raciocínio sociológico. Através do senso comum, os estudiosos dessa área estão preocupados em compreender o sentido e o raciocínio prático que os atores demonstram em suas ações.

Para os estudos etnometodológicos, a linguagem culta não interessa, visto que os estudos enveredam pelo caminho das práticas do cotidiano, pois esta linguagem está repleta de expressões indiciais. Para Guesser (2003, p. 158):

¹⁴ COULON, A. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1995.

indicialidade é um termo adaptado dos lingüistas e refere-se a expressões que possuem significados “trans-situacional”, ou seja, expressam em si mesmas um conjunto de idéias que superam o seu próprio significado literal ou sugerem a interligação de conteúdos já subentendidos ou já referidos, ou ainda, conteúdos que podem ser deduzidos pelos próprios atores no momento da interação, sem a necessidade de explanação verbal pormenorizada.

Essas expressões são cheias de marcas que só ganham sentido a partir do contexto onde elas ocorrem. Como exemplo podemos citar um caso muito estudado pelos etnometodólogos, o “et cetera”, que é uma expressão que sugere uma continuidade, uma complementaridade do que está sendo dito, mas que só poderá ser compreendido pelos atores que possuem o conhecimento do contexto onde está sendo inserido.

Quando falamos sobre reflexividade, não estamos apenas falando de atitudes factuais ou mentais, mas também de uma propriedade que permite aos atores exprimir os significados de seus atos e pensamentos, pois ela envolve várias atividades que são motivadas tanto pelos sinais exteriores produzidos por outros atores como por aqueles interiores produzidos por nós mesmos. As ações sociais são geradas a partir da reflexividade.

A relatabilidade está bem próxima do processo de reflexividade e é uma característica que torna possível compartilhar as atividades práticas. Para Guessser (2003, p. 162), “a relatabilidade são as descrições que os atores fazem de seus processos reflexivos, procurando mostrar sem cessar a constituição da realidade que produziram e experienciaram”.

Os membros são os participantes de um determinado grupo que compartilha de seu crescimento e desenvolvimento, domina a linguagem utilizada pelo grupo e interage com seus iguais a partir de uma rede de significações criadas para o processo interacional, pertencendo a este grupo naturalmente. Coulon (1995 *apud* GUESSER, 2003) acrescenta que um membro comunga com o resto do grupo os mesmos modos, métodos que o fazem capaz de se adequar e incorporar a competência social que o faz participar de tal grupo naturalmente.

Portanto, a etnometodologia se baseia na prática do cotidiano numa tentativa de buscar explicações para uma realidade observada. Realidade esta que, na década de 1970, dividiu a etnometodologia em duas partes: uma parte demonstra maior

preocupação com o lado tradicional da sociologia; a outra parte cabe aos analistas da conversação que buscam pistas em nossas conversas a fim de garantir-lhes sentido e continuidade (GUESSER, 2003). Enquanto os sociólogos buscam respostas para “como conversamos?”, os linguistas querem desvendar de que forma a linguagem é estruturada e como favorece a conversação (DIONÍSIO, 2006). Para melhor expor as ideias defendidas por esses analistas, julgamos necessária uma seção em separado.

2.2. A Análise da Conversação

Os fenômenos linguísticos podem ser estudados a partir de diversos posicionamentos teórico-metodológicos que refletem a forma como cada estudioso concebe língua e linguagem. Para os estudiosos da Análise da Conversação (doravante AC), a linguagem é vista como o ato de realizar ações individuais e sociais. Isto é, a conversa é uma atividade social que o sujeito desempenha quando começa a falar. Um dos primeiros autores brasileiros a publicar um livro sobre a AC foi Marcuschi (1986, p. 14) que afirma que “a conversação é a primeira das formas de interação a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Enfim, para este autor, a conversação seria o gênero base da interação entre os seres humanos.

Partindo da ideia etnometodológica da análise da conversação, poderíamos enumerar diversas razões para o estudo do discurso oral cotidiano, mas este não é o interesse que move esta pesquisa. Portanto, basta-nos compreender a etnometodologia como uma área da ciência voltada para o estudo das práticas sociais e de comunicação.

Antes de tratarmos sobre os conceitos da Análise da Conversação, julgamos conveniente explicar o que seria a interação social, visto que este seja um dos aspectos mais relevantes para que a conversa se realize. Para Kerbrat-Orecchioni (2006), a noção de interação é necessária para que exista a troca comunicativa entre os falantes e para que também ambos estejam engajados numa mesma conversa.

A princípio, quando foi criada a AC, na década de 1960, a preocupação dos analistas se limitava a descrever a estrutura das conversas e a forma como esses mecanismos eram organizados. Ela baseava-se na premissa de que a ação e a interação

social poderiam ser apenas descritos do ponto de vista da organização estrutural. Essa idéia foi ampliada e estudos mais recentes da AC demonstram grande preocupação com os conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais e como eles devem ser compartilhados durante a interação (MARCUSCHI, 1986).

A estrutura conversacional pode ser estudada através de três níveis de enfoque: o macronível, o nível médio e o micronível. O macronível estuda as fases da conversação, ou seja, seu início, final, tema, desenvolvimento entre outros. O nível médio trata do turno de falas, suas trocas, a tomada, a sequência conversacional e também os marcadores conversacionais. O micronível analisa a estrutura sintática, lexical, morfológica, ou seja, os elementos internos da ação (DIONÍSIO, 2006). Para Marcuschi (1986, p. 6), dessa forma:

é oferecida uma noção de atividade representada pela conversação e sua arquitetura geral, evidenciando-se que ela não é um fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e por isso mesmo passível de ser estudado com rigor científico. [...] mostra-se como essa organização também é reflexo de um processo subjacente, desenvolvido, percebido e utilizado pelos participantes da atividade comunicativa, ou seja, as decisões interpretativas dos interlocutores decorrem de informações contextuais e semânticas mutuamente construídas ou inferidas de pressupostos cognitivos, étnicos e culturais, entre outros.

Ainda de acordo com Marcuschi (1986), a AC tenta responder a questões como: a) como é que as pessoas se entendem ao conversar? b) como sabem que estão se entendendo? c) como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? d) como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas para a compreensão mútua? e) como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais? A AC parte de dados empíricos colhidos em situações reais. Este material considera também as realizações entonacionais e o uso de gestos que podem ocorrer durante a conversação. E, segundo Dionísio (2006), as expressões faciais e corporais, alguma entonação específica, sorriso, olhar contribuem para a construção do enunciado linguístico que está sendo proferido e, além disso, podem até substituir esse enunciado numa interação face a face.

Para Fávero (2005 p. 15), a conversação “é definida como atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano” e, por isso mesmo, Marcuschi (1986) considera como a mais básica das atividades do ser humano. O autor vai além quando define

oralidade como uma prática social que pode aparecer de várias formas ou gêneros e, fala como uma forma de “produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2007, p. 25).

A autora Kerbrat-Orecchioni (2006) enumera uma lista de elementos fundamentais que poderão assegurar que o ato comunicativo se realize. O emissor deve estar se comunicando com alguém e utilizar procedimentos fáticos para garantir a escuta do destinatário. O receptor deve utilizar sinais para confirmar ao emissor que está fazendo parte da interação e, para isso, usar os procedimentos reguladores. A produção dos procedimentos reguladores é essencial para que exista a interação. Por fim, a sincronização interacional que é o mecanismo de ajuste que está presente em todos os momentos da interação.

Para a AC, os dados empíricos de situações reais são os mais relevantes, pois uma de suas características básicas é a metodologia que parte da indução, por isso mesmo não considerar materiais extraídos de obras literárias, filmes e outros, pois trata sempre de uma construção de reprodução de fala real (MARCUSCHI, 1986). Dionísio (2006) explica que as expressões faciais, o olhar, um sorriso contribuem para a construção de um enunciado linguístico e que, às vezes, podem até substituir o próprio enunciado numa interação face a face. Estes são chamados de recursos não-verbais. O que Goffman (1974 *apud*¹⁵ KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) define como expressões não-verbais são as expressões de corpo e de olhar e, ainda diz que o interlocutor deve dispensar toda a sua atenção visual para esses sinais.

As interações entre falantes podem ocorrer de diversas formas entre as quais as interações verbais (conversa) e as interações não-verbais (danças, esportes). Em alguns momentos, as interações se tornam mistas, utilizando marcas verbais e não-verbais, interações que ocorrem, por exemplo, em lojas, restaurantes. As interações verbais podem acontecer em muitos casos como reunião de família, entrevistas, conversa com amigos. Por isso, podemos dizer que a conversa implica um número de características, como o número de participantes, o lugar onde ocorre, o objetivo, o grau de formalidade da ação comunicativa entre outros.

¹⁵ GOFFMAN, E. *Les Rites d'interaction*. Paris, Éd. De Minuit, 1974.

Os recursos não-verbais são empregados pelos usuários de uma língua numa determinada conversa. Estes recursos são conhecidos como:

- Recursos de paralinguagem: sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não são conhecidos dentro do sistema da língua em questão;
- Recursos cinésicos: movimentos corporais, gestos, olhar, sorriso;
- Recursos proxêmicos: distância ou aproximação mantida pelos falantes no momento da interação;
- Recursos tacênicos: uso de toques no interlocutor;
- Recursos do silêncio: total ausência de construções sonoras ou de recursos de paralinguagem, muito utilizado em momentos de interação.

Para Steinberg (1988) os recursos de paralinguagem incluem também sons e ruídos não-linguísticos como os sons onomatopaicos. Os gestos visuais podem ser estudados pelo viés dos recursos cinésicos. Os atos paralinguísticos e cinésicos podem indicar algumas funções distintas e podem ser classificadas como lexicais, descritivas, reforçadores, embelezadores e acidentais. Assim, podemos dizer que a interação está estruturada sobre a linguagem, a paralinguagem e cinésica, portanto, “falamos com a voz e com o corpo” (DIONÍSIO, 2006, p. 77).

Marcuschi (1986) cita como exemplo a interação entre a mãe e o nenê, momento em que a mãe se dirige à criança dialogicamente, oferecendo-lhe turnos e buscando construir significados para o silêncio ou os sons que a criança produz, mostrando que eles também compõem manifestações comunicativas. Para o autor o fundamental é que a criança esteja aprendendo a interagir, pois ela está sendo introduzida numa atividade conversacional. Segundo Bertaux (1997), numa conversa entre duas ou mais pessoas, a comunicação passa por três canais simultâneos: a comunicação não verbal (gestos, movimento dos olhos e expressões do rosto); as entonações de voz e as palavras. Enquanto para o ouvinte o primeiro canal é negligenciado, para o surdo os três canais são indispensáveis.

Marcuschi (1986, p. 5) apresenta ainda cinco características que considera básicas para a organização da atividade conversacional, sendo a “interação entre pelo menos dois falantes; ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução numa identidade temporal e envolvimento numa interação centrada”. Para ele, é através dessas características que podemos

perceber o desenvolvimento da interação que pode durar um determinado tempo entre dois ou mais interlocutores que centram sua atenção para uma atividade comum (MARCUSCHI, 1986).

Ventola (1979), em seus estudos sobre a estrutura da conversação, apresenta um modelo de organização a partir de conversas espontâneas, indicando elementos como o tópico ou assunto, tipo de situação, papel dos participantes, modo e meio do discurso. Quando fala em tópico, a autora os define como forma de manutenção de relações sociais, pois são eles que estabelecem o contato entre os participantes. A situação seria o encontro face a face em que os participantes estão atentos às ações verbais e não-verbais, pois a situação pode afetar e/ou alterar o que se diz na conversação. O papel dos participantes diz respeito ao comportamento que se deve assumir durante uma situação ou outra de comunicação. Dessa forma, é fácil perceber que um participante pode desempenhar vários papéis durante a ação, por exemplo, o tipo de fala que se deve usar em dada situação. O modo em que o discurso acontece é determinado pelo objetivo da ação comunicativa podendo ser maior ou menor o grau de formalidade. O meio corresponde ao canal por onde é transmitida a mensagem podendo ser face a face, por telefone, pela internet etc.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006), que classifica esses elementos como “ingredientes do contexto”, o lugar da interação pode ser dividido em quadro espacial e quadro temporal. O primeiro podendo ser citado por seus aspectos físicos, ou seja, pelas características físicas do lugar onde ocorre a interação e também sob o ângulo de sua função social e institucional. O quadro temporal diz que o que se fala deve ser apropriado ao lugar em que se fala e também ao momento em que se fala. Quanto ao objetivo, a autora os distingue em objetivo global e objetivos mais pontuais, que dizem respeito aos atos de fala produzidos durante o evento comunicativo. Em relação aos participantes, ela considera o número, suas características individuais e as relações que eles mantêm entre si. Goffman (1974 *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) sugere uma distinção entre os tipos de receptores, como os participantes reconhecidos e os simples espectadores. Os participantes reconhecidos são aqueles que fazem parte do grupo que desenvolve uma conversa, atestado pelo comportamento de seus membros. Os simples espectadores são apenas testemunhas de uma troca comunicativa da qual não fazem parte. O autor reconhece ainda duas subcategorias dentro dos simples espectadores: os receptores ocasionais, que são aquelas pessoas que estão em lugares

públicos e que alcançam a informação, e os espiões, que são intrusos que identificam a mensagem à revelia do falante, podendo esta ser uma informação privada ou não.

Em relação ao alcance da informação no processo conversacional Marcuschi (1986, p.16) defende que:

para produzir e sustentar uma conversação, duas pessoas devem partilhar um mínimo de conhecimentos comuns. [...] Os esquemas comunicativos e a consecução de objetivos exigem partilhamentos e aptidões cognitivas que superam em muito o simples domínio da língua em si.

O partilhamento entra no domínio da interação já tratada nesse item. Uma comunicação não se sustenta sem esse espaço comum de conhecimento entre os actantes. Em consideração a isso, Fávero (2005, p. 21) comenta que:

para participar de atividades dessa natureza, são precisos conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical, necessária para decodificar mensagens isoladas, pois que as atividades conversacionais tem propriedades dialógicas que diferem das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos. Na verdade, para tomar parte – interagir – numa conversação, é necessário que os participantes consigam inferir do que se trata e o que se espera de cada um.

A partir dessa ideia é que podemos separar os diálogos em dois tipos distintos: os diálogos assimétricos e os diálogos simétricos. Partindo da definição de cada um deles, poderemos perceber que apenas um deles se caracteriza como uma conversação propriamente dita. O diálogo assimétrico é aquele em que um dos envolvidos na ação tem o direito de iniciar, orientar e concluir a interação, exercendo assim uma pressão sobre os outros participantes. Como exemplo, podemos citar uma sala de aula onde o professor é quem dirige o conteúdo a ser explicitado. O diálogo simétrico é aquele em que vários participantes podem exercer o direito de fala, de escolha do tema, do tempo de duração etc. Uma conversa natural entre amigos pode ilustrar a situação simétrica (MARCUSCHI, 1986). Fávero (2005) opta por classificá-los como relativamente simétricos e relativamente assimétricos, dando a eles uma definição bem próxima a que foi citada acima. Para ela, existe certo privilegiamento no uso da palavra por um dos interlocutores nos discursos relativamente assimétricos, pois cabe a este membro da ação comunicativa iniciar, conduzir e encerrar o diálogo.

Como vimos, a estrutura conversacional apresenta visões distintas, mas, ao mesmo tempo, complementares segundo os diferentes autores. Basicamente, um texto conversacional é estruturado por alguns elementos para que haja organização. Aqui

optamos por três deles: o turno, o tópico discursivo e os marcadores conversacionais. É a partir da próxima seção que trataremos de cada um desses elementos, pois é bastante relevante investigar as particularidades dessas situações para analisar a conversação.

2.3. A troca de turnos

O turno de troca de falas pode ser definido como “a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio” (FÁVERO, 2005, p. 35) ou “cada intervenção dos interlocutores formada pelo menos por uma unidade construcional” (DIONÍSIO, 2006, p. 79). Por isso, podemos pensar na conversação como uma sucessão de troca de turnos por qualquer um dos participantes da interação.

Considerando como regra básica da AC a máxima de “fala um por vez”, Marcuschi (1986), baseado nos trabalhos de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), enumera uma lista de propriedades que validam as interações espontâneas, informais e casuais, sendo esperadas de qualquer ato conversacional: a troca de falantes deve recorrer ou pelo menos ocorrer; ocorrências com mais de um falante por vez são comuns; transições de um turno a outro sem intervalo, longas pausas são comuns; a ordem dos turnos não é fixa, bem como o tamanho do turno e a extensão da conversa; a distribuição dos turnos e o número de participantes são variáveis, entre outras. Quando esse sistema de propriedades é praticado numa interação, a troca de turno se transforma numa operação básica da conversação. Nas palavras de Fávero (2005, p. 36) “essas propriedades apontadas permitem afirmar que a tomada de turno é uma operação fundamental da conversação e o turno torna-se um dos componentes centrais do modelo”.

A troca de turnos é percebida por marcas como pausas, hesitações, algumas entonações ou uso de marcadores específicos observadas na fala de um dos interlocutores. Dessa forma, o turno pode ser entregue ao outro por meio de sinais, que deixam claro que aquele interlocutor terminou seu turno e está convidando o outro a se pronunciar. Seguindo a regra básica, só após o término do turno de um inicia-se o do

outro (DIONÍSIO, 2006). Podemos citar como exemplo o esquema sugerido por Marcuschi (1986, p. 19):

- A: fala e para;
- B: toma a palavra, fala e para;
- A: retoma a palavra, fala e para;
- B: volta a falar e para.

Este esquema sugerido pelo autor é um esquema linear, como se pode perceber. Acontece que, muitas vezes, essa regra da linearidade é violada pelos falantes, o que por sua vez sugere a violação da regra básica da conversação. Podemos pensar em diversas situações onde ocorre a quebra da linearidade, como uma conversa informal entre um grupo de amigos, numa sala de aula onde há várias pessoas. Mas, mesmo nessas situações, somos capazes de participar de uma interação e nos entendermos, pois a falta de organização é apenas aparente e esse tipo de organização é relativo, visto que a interação se constrói a partir de uma relação simétrica em que cada falante possui o mesmo direito de fala (DIONÍSIO, 2005).

Nos estudos de Kerbrat-Orecchioni (2006), encontramos que a atividade dialogal está diretamente ligada ao que ela chama de Princípio da Alternância. Para tanto, são necessários, pelo menos, dois participantes: o falante do turno que tem o direito de falar por determinado tempo e, em seguida, cedê-lo ao outro; o sucessor potencial que deve deixar o primeiro falar e ouvi-lo, para, em seguida, reivindicar seu turno de fala. A autora explica ainda que deva existir certo equilíbrio entre a duração dos turnos e um equilíbrio do foco do discurso que deve ser centrado nos participantes envolvidos e não em um deles em particular. Para os casos de sobreposição de fala ou assaltos de turno, é adequada uma negociação que pode acontecer de modo agressivo ou de modo cortês, explícito ou implícito. Uma negociação explícita é aquela que se utiliza de recursos metacomunicativos como “Calma, eu ainda não acabei...” ou “Desculpe, não queria interromper...”. A negociação implícita utiliza estratégias como repetição ou aumento da intensidade vocal.

Segundo Marcuschi (1986), as falas simultâneas e as sobreposições podem gerar confusão nas trocas de turnos, pois, no momento em que elas ocorrem, alguns mecanismos reparadores começam a funcionar, sendo eles: *marcadores metalingüísticos*, como “espere aí”, “é a minha vez”; *parada prematura de um falante*, pois pode ocorrer que um dos envolvidos na sobreposição abra mão em favor do outro;

marcadores paralinguísticos, olhares incisivos, movimentos de cabeça, das mãos. O autor deixa clara a distinção entre fala simultânea e sobreposição de vozes que pode ocorrer com pequenas produções como “sim” ou “não”, dependendo se o ouvinte concorda ou discorda do que está sendo dito.

Existem ainda mecanismos que permitem que a troca de turnos se dê da forma mais natural possível, promovendo o revezamento sem dificuldade. É o que a estudiosa da conversação Kerbrat-Orecchioni (2006) chama de Regulagem da Alternância. Para ela, existem casos em que os turnos são mediados por pessoas destinadas apenas para isso, como o presidente de uma sessão, um juiz. E, em outros casos, essas alternâncias se efetuam através de negociações entre os participantes. Para este último caso, a autora aponta dois possíveis problemas que podem surgir durante o ato comunicativo: “em que momento se dá a operação de revezamento? Quem tomará o turno?” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 46-47). Quando se espera a sua vez de falar aguarda-se, na verdade, a ocorrência do chamado *lugar relevante para a transição* (LRT). Esse ponto de mudança deve ser estabelecido pelo falante atual através de sinais que indiquem o fim de seu turno. Como já foi dito, esses sinais podem ser de natureza verbal, como as perguntas, de natureza prosódica como pausa de voz, diferentes entonações e os de natureza mímico-gestual, que seriam olhares, gestos com a cabeça etc. Em relação a sucessão do turno, essa confusão só poderá ser instaurada num grupo de mais de dois interlocutores e a escolha de quem assumirá o turno se dá de forma verbal e também não-verbal. Verbal quando se usa nominação explícita e não-verbal com as orientações do corpo e do olhar. Além disso, pode ocorrer a auto-seleção, pois um falante pode assumir o turno sucedendo outro falante sem que a escolha parta do primeiro participante.

Dionísio (2006) explica que a gestão de turnos pode ser regulada pela passagem ou pelo assalto de turnos, assim como pela sustentação da fala. No primeiro caso, a troca pode ocorrer quando o falante entrega seu turno de forma explícita ou implícita. Os assaltos funcionam como uma espécie de violação da regra básica da conversação “fala um por vez”, invadindo o turno do outro sem a autorização ou solicitação do falante. O assalto de turnos pode ocorrer com uma deixa, marcado pela hesitação ou uma pausa mais longa; ou sem deixas, que ocorre quando o assalto é feito de forma brusca pelo falante, causando, dessa forma, a sobreposição de vozes.

Para Marcuschi (1986), as pausas, o silêncio e as hesitações, assim como a tomada de turno e as falas simultâneas, são importantes organizadores da conversação, podendo indicar um LRT. Segundo o autor, uma hesitação pode indicar um convite ao ouvinte a se fazer falante. Para ele, as hesitações são momentos utilizados para organizar e planejar internamente a fala e, às vezes, pode ter a função de um pedido de socorro, dependendo da conversa. As pausas podem assumir diferentes funções, pois podem indicar diversas respostas diferentes, como num silêncio após uma pergunta: podemos imaginar apenas uma pausa, mas também como uma forma de não responder ao que foi questionado. O autor sugere ainda que “ao lado de outras funções, a pausa também pode ter um efeito retórico, acompanhando perguntas que não exigem resposta” (MARCUSCHI, 2006, p. 28).

Segundo alerta Kerbrat-Orecchioni (2006), podem ocorrer falhas no sistema de turnos, e estes podem ser classificados como fracasso involuntário ou violação deliberada. Estas falhas, voluntárias ou não, estão ligadas a quatro fatores: o silêncio prolongado entre os falantes, que podem sugerir que o sinal de final de turno não é percebido; a interrupção, que ocorre quando o falante é “cortado”; a superposição de fala, que pode ocorrer entre dois ou mais falantes, mais frequentemente em conversas cotidianas e, por fim, a intrusão classificada como um delito conversacional realizada por um falante ilegítimo que toma a palavra, podendo ser uma pessoa estranha ao grupo.

Ao compararmos as reparações e correções nos textos escritos e nas conversações, percebemos que, nos escritos, dispomos de mais tempo que na conversação, visto que podemos refazer e reelaborar, pois ao leitor chegará apenas a versão final. Já na conversação, que é realizada em tempo real, o que dizemos ou fazemos, muitas vezes, pode ter um sentido definitivo. Por isso mesmo é que na conversação são utilizados muitos recursos de correção. Segundo Sacks, Schegloff & Jefferson (1974 *apud*¹⁶ MARCUSCHI, 1986), é possível estabelecer uma lista de tipos que atuam nos mecanismos de correção:

¹⁶ SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*.

- a) *Autocorreção auto-indicada*, que é feita pelo próprio falante após perceber a falha;
- b) *Autocorreção indicada pelo outro*, que é estimulada pelo ouvinte e feita pelo falante;
- c) *Correção pelo outro e auto-indicada*, quando o falante inicia a correção, mas esta é realizada pelo parceiro;
- d) *Correção pelo outro e indicada pelo outro*, quando a falha é corrigida pelo parceiro.

Segundo Marcuschi (1986), correções podem ainda alterar a forma e a ordem dos constituintes de uma frase, pois modifica sua estrutura podendo muitas vezes torná-la redundante, repetida ou truncada. Durante a correção ocorrem processos linguísticos que podem explicar alguns fenômenos sintáticos:

A substituição de um item lexical pelo outro se dá dentro da mesma classe, a menos que a correção não seja lexical e sim de conteúdo; a correção tende a expandir o sintagma em que aparece; uma correção pode transformar uma frase em outra, truncando a primeira, mas montando um conjunto encaixado; uma reparação feita noutra sentença que não a fonte da falha tende a acelerar o ritmo e a mudar a curva entonacional desta outra; as correções se dão mais no início de uma unidade temática no que no final dela. (MARCUSCHI, 1986, p. 36)

Os turnos podem ainda ser classificados a partir do desenvolvimento do tópico na conversação como nucleares ou inseridos. Os primeiros corroboram para o desenvolvimento do tópico discursivo porque exigem que as intervenções que vão acontecer estejam ligadas ao turno anterior, classificam-se como nucleares porque dão continuidade ao tópico que está sendo desenvolvido. Os turnos inseridos são produções marginais em relação ao que está sendo dito e exercem sempre uma função meramente de interação. Os turnos inseridos podem ainda se subclassificar em turno de esclarecimento, turno de avaliação, turno de discordância. Podemos citar como exemplo uma entrevista em que a postura assumida pela pessoa que entrevista é predominantemente de concordâncias, podendo a qualquer momento realizar um turno de esclarecimento (DIONÍSIO, 2006).

Para Marcuschi (1986), a conversação é uma série de turnos alternados, coordenados e cooperativos, que compõem sequências em movimento. A estrutura dessas sequências pode, às vezes, ser padronizadoras e, dependendo do tipo de relação mantida por essas sequências, o autor, baseado nos estudos de Schegloff (1972), passou

a chamá-las de *pares adjacentes*. Para ele, o *par adjacente* “é uma sequência de dois turnos que co-ocorrem e servem para a organização local da conversa” (MARCUSCHI, 1986, p. 35). O autor ainda enumera uma lista de exemplos que ele considera como pares adjacentes: pergunta-resposta, ordem-execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento-cumprimento, xingamento-revide/defesa, pedido de desculpa-perdão. Em estudos que serviram de base aos estudos de Marcuschi (1986), Schegloff e Sacks (1973) apontaram características fundamentais dos pares adjacentes (p.35):

- a) Extensão de dois turnos;
- b) Posição adjacente;
- c) Produção sucessiva por falantes diversos;
- d) Ordenação com sequências predeterminadas;
- e) Composição de uma primeira e uma segunda parte;
- f) A primeira parte seleciona o próximo falante e determina sua ação;
- g) A primeira coloca o ponto relevante para a transição de turno.

O estudo do pares adjacentes foi muito relevante para a AC, pois a partir deles percebeu-se que a fala não é mais considerada como a unidade mais adequada para a análise das conversas. Passou-se então a considerar uma sintaxe sociocultural e não somente linguística.

2.4. O tópico discursivo

O tópico, segundo Dionísio (2006, p. 71), pode ser definido “como uma atividade em que há certa correspondência de objetivos entre os interlocutores e em que há um movimento dinâmico da estrutura conversacional”, transformando, dessa maneira, o tópico num elemento central na produção da conversa. Já Fávero (2005) vê o tópico como o assunto acerca do que se fala. Ela trata o tópico como um elemento que estrutura e mantém a conversa, visto que os interlocutores compreendem quando estão interagindo dentro do mesmo tópico e quando há mudança ou corte dele. No entanto, Koch (1990 p. 146) trata tópico como “um fragmento textual que se caracteriza pela centração em determinado tema, como um dos subtópicos em que se divide o tópico discursivo global”. Da mesma forma, Jubran *et al* (1992) considera o tópico discursivo

como o assunto discutido em determinado ponto do texto e sobre o qual se concentram de forma dominante os elementos do ponto em questão.

O tópico discursivo pode ser estabelecido pelo grupo que está engajado numa ação comunicativa num determinado contexto, pois dessa forma eles podem negociar o assunto que será abordado. Muitas vezes, a identificação de tópico pode ser feita através do contexto situacional, onde as marcas linguísticas estão relacionadas a informações do mundo extralinguístico (FÁVERO, 2005). O tópico pode ainda ser considerado como uma categoria primitiva que ocorre na conversa através de enunciados relevantes e sugeridos pelos próprios interlocutores (JUBRAN *et al*, 1992). Partindo dessa perspectiva, podemos inferir que o tópico apresenta duas propriedades básicas: a centração e a organicidade.

A centração diz respeito ao conteúdo, como o assunto a ser tratado, que vai dito, a questão de se falar sobre algo. Dessa forma, são utilizados referentes explícitos ou inferidos que contribuem para o desenvolvimento da interação. A centração abrange ainda alguns traços específicos: a *concernência*, um tipo de relação semântica entre os enunciados que é responsável pela integração do conjunto de referentes explícito ou inferíveis; a *relevância*, que depende do foco assumido pelos elementos do que vai ser dito e, a *pontualização*, local onde se situa esse conjunto em determinado momento da mensagem (JUBRAN *et al*, 1992).

A organicidade está relacionada à ligação entre os temas desenvolvidos numa conversa. Fávero (2005) destaca que essa interdependência se dá a partir de dois planos: um sequencial (distribuição linear ou horizontal) e outro hierárquico (distribuição vertical). O plano hierárquico poderá ser melhor visualizado na figura 18 abaixo:

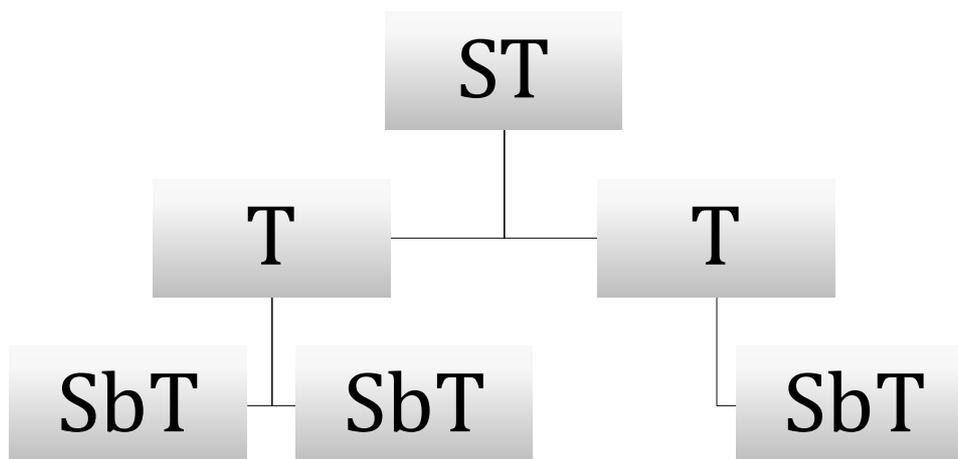


Figura 18: Representação da organicidade dos temas desenvolvidos numa conversa. ST= Supertópico; T = Tópico; SbT = Subtópico.

Nos estudos de Jubran *et al* (1992), ela também apresenta os dois níveis para a organização tópica.

No plano hierárquico, as seqüências textuais se desdobram em supertópicos e subtópicos, dando origem a quadros tópicos, caracterizados, obrigatoriamente, pela centração num tópico mais abrangente e pela divisão interna em tópicos co-constituintes; e, possivelmente, por subdivisões sucessivas no interior de cada tópico co-constituente (PINHEIRO, 2005 p. 151).

Podendo o supertópico e o subtópico se converter em tópico, ao mesmo tempo, durante uma interação.

O plano sequencial distribui os tópicos na linha discursiva de forma contínua ou descontínua. O processo de continuidade é marcado pela relação de proximidade entre dois tópicos, um sendo iniciado apenas quando o outro é encerrado e esgotado. A descontinuidade ocorre quando acontece uma perturbação da seqüência linear, a qual pode ser causada pela suspensão ou ruptura de um tópico, que, a partir daí, se apresenta em partes descontínuas (PINHEIRO, 2005). E é essa perturbação que influencia no processo de fluxo informacional, criando as inserções, rupturas, reconstruções, repetições e elipses. A inserção parte do princípio da centração, pois pode ser considerada como um desvio temático dentro de um tópico discursivo (MAREGA & ROMUALDO, 2007).

Koch (1990) trata as rupturas como interferência da estrutura das sentenças e diz que elas resultam da falta de controle do falante sobre a organização de seu próprio

enunciado. Embora as rupturas também apresentem função discursiva, elas acarretam um corte da progressão do tópico, é o momento em que o falante busca expressar melhor uma informação, utilizando uma série de construções sintáticas. Para a autora, a reconstrução também interfere na progressão do tópico, pois pode reter o ritmo do fluxo informacional. “A reconstrução pode dar-se por mecanismos de repetição ou adjunção” (MAREGA & ROMUALDO, 2007, p. 1544). A repetição é um recurso muito recorrente, podendo acontecer com palavras e até com períodos inteiros, entretanto pode acrescentar dados novos à informação já fornecida. Portanto, não se pode julgar que a repetição atrapalhe a continuidade da informação. Em relação às elipses, Koch (1990) ressalta que elas não são responsáveis pela descontinuidade ou interrupções no fluxo de informação.

Com relação à mudança de tópico na interação, podemos apontar três formas: a introdução de um tópico novo após o término da anterior que marca um processo de continuidade, a passagem gradativa para um novo tópico ao qual se dá maior relevância, ou seja, tópicos de transição e a introdução de um tópico por abandono do anterior antes que esse fosse totalmente encerrado (MAREGA & ROMUALDO, 2007).

Fávero (2005) ainda apresenta como propriedade do tópico discursivo a *delimitação local* que aponta que o tópico é marcado por um início, um desenvolvimento e um desfecho, mesmo que, muitas vezes, isso não fique claro durante a interação. Assim, Marega e Romualdo (2007, p. 1545) admitem que podemos “identificar as marcas que permitem a delimitação tópica nos possibilita conhecer diferentes formas de se iniciar, bem como de fechar tópicos, além de reconhecê-los”.

Marcuschi (1986, p. 77) diz que uma conversação é iniciada com o tópico que motivou o encontro. Para ele, cumprimentos e despedidas não compõem tópicos, mas podem transformar-se neles. O importante é entender que se estabelece e se mantém uma conversação quando existe sobre o que conversar. E para o autor, “uma conversação fluente é aquela em que a passagem de tópico a outro se dá com naturalidade, mas é muito comum que a passagem de um tópico para outro seja marcada”.

2.5. Os marcadores conversacionais

Na conversação, as unidades que demarcam os princípios comunicativos vão além dos princípios sintáticos, pois existem relações estruturais e linguísticas que organizam a conversa em turnos e uma ligação interna de unidades que constituem o turno. Por isso, podemos perceber que nas conversações os marcadores apresentam tanto funções conversacionais como sintáticas. Esses recursos são divididos em três tipos distintos: *verbais*, *não-verbais* e *supra-segmentais*. Estes sinais podem aparecer em diversas posições, como na troca de falantes, na mudança de tópico, nas falhas de construções (MARCUSCHI, 1986).

Os marcadores conversacionais ou elementos verbais, prosódicos e não-linguísticos, desempenham função interacional em qualquer fala. Esses elementos podem ser produzidos tanto pelos falantes como pelos ouvintes. Os recursos verbais são muito recorrentes durante o ato comunicativo, embora não contribuam diretamente para o fluxo de informação, estão inseridos no contexto da interação (MARCUSCHI, 1986). Como exemplo de elementos verbais, podemos citar *claro*, *certo*, *uhn*, *sabe?*. Os marcadores prosódicos ou supra-segmentais são de natureza linguística, mas não atuam como os recursos verbais. São eles os contornos entoacionais, o tom de voz, o ritmo, a velocidade etc. Os marcadores não-linguísticos ou paralinguísticos são o olhar, o sorriso, o gesto, e eles exercem uma função muito importante na interação face a face, visto que esses marcadores podem regular e manter o contato entre os participantes (FÁVERO, 2005).

Os marcadores verbais contam com um diverso número de partículas, palavras e expressões. Marcuschi (1987 *apud*¹⁷ FÁVERO, 2005) elaborou uma subdivisão dos marcadores verbais em quatro tipos:

- a) Marcador simples: utiliza uma só palavra, interjeição, advérbio etc. Ex: agora, claro, aí.

¹⁷ MARCUSCHI, L. A. (1987) Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: Português culto falado no Brasil. Campinas, Editora da Unicamp, 1989.

- b) Marcador composto: apresenta caráter sintagmático. Ex: quer dizer, aí depois, digamos que.
- c) Marcador oracional: pequenas orações que apresentam diversas formas verbais e modos oracionais. Ex: eu acho que, quer dizer.
- d) Marcador prosódico: está associado a um marcador verbal, mas manifesta-se através de recursos prosódicos. Ex: pausa, hesitação, tom de voz.

A respeito da atuação dos marcadores conversacionais numa interação, Fávero (2005, p. 46) faz a seguinte afirmação:

É importante observar que os marcadores constituem um elemento na articulação de textos, encadeando-os de modo coeso. Eles asseguram não só o desenvolvimento continuado do discurso (sequência linear), mas também operam na organização hierárquica do texto na medida em que funcionam para garantir a coesividade entre os tópicos que vão-se apresentando verticalmente durante a elaboração do texto falado.

A pausa como marcador conversacional propicia, às vezes, a mudança de turno. De acordo com estudos de Rath (1979 *apud*¹⁸ MARCUSCHI, 1986), as pausas podem ser divididas em: pausas sintáticas e pausas não-sintáticas. As pausas sintáticas se subdividem em de ligação e de separação e, as pausas não sintáticas de hesitação e de ênfase. As pausas de separação e de hesitação podem apresentar a mesma função sintática, o que o autor considera uma falha. De qualquer forma, a demarcação correta e atenciosa das pausas nos trabalhos de transcrição se torna fundamental para o trabalho de análise (MARCUSCHI, 1986).

2.6. Interação entre surdos

Na introdução de seu trabalho intitulado *Análise da Conversação*, Marcuschi (1986, p. 5) salienta que não pretende trabalhar com questões que ele mesmo classifica como “complexas”, e cita como uma delas a interação entre surdos. Pensando nessas palavras e tendo em mente outras palavras do mesmo autor sobre a conversação ser a primeira forma de interação a que o ser humano está exposto, julgamos ser

¹⁸ RATH, R. *Kommunikationspraxis*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 1979.

extremamente relevante apresentar uma pesquisa sobre a análise da conversação e interação entre sujeitos surdos. O uso da Libras é uma realidade da prática social em nosso meio e contribui para a construção da identidade social desses sujeitos. E, ainda, utilizando as palavras do próprio autor, o ato da conversação “exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade lingüística dos falantes”.

Os surdos conversam entre si e trocam ideias da mesma forma que os ouvintes em seus grupos. Em todas as capitais brasileiras existe pelo menos um lugar onde os surdos se encontram e, segundo Coutinho (2000), esses pontos de encontro servem para: comunicar fluentemente em sua língua materna, pois o surdo está exposto à Língua Portuguesa em quase todos os momentos do dia e, normalmente, após esse “isolamento lingüístico”, eles buscam este lugar para utilizar sua língua materna; trocar informações e/ou ter acesso aos fatos/acontecimentos, geralmente, eles conversam sobre política, futebol e religião, sendo que alguns surdos têm mais acesso às informações, seja por ouvir um pouco ou por ser informado pelos familiares, auxiliando, dessa forma, os que não têm condições de saber as notícias de outro modo; e, finalmente, para receber surdos de outras localidades, pois eles conhecem esse aspecto de sua cultura, então quando chegam a algum lugar procuram esse ponto de encontro para socializar-se com os surdos daquele local (COUTINHO, 2000).

A autora ainda nos fala sobre expressões bastante utilizadas em línguas orais que despertam grande interesse para quem estuda as línguas de sinais. Nas línguas orais, encontramos expressões idiomáticas, gírias e ditos populares. Do mesmo modo, encontramos nas línguas de sinais. Na Libras, essas expressões nem sempre correspondem as que utilizamos na Língua Portuguesa. Por exemplo, quando o surdo diz “ter filhos como um coelho”, ele está dizendo que alguém tem filhos num curto espaço de tempo, e “eu não sou galinha para guardar debaixo das asas os pintos”, quer dizer que essa pessoa não pode resolver os problemas de todos. Algumas expressões correspondem ao mesmo sentido dado em português como no exemplo “fazer ouvido de mercador”. Ou seja, não atender ao que uma pessoa lhe diz. Da mesma forma, a gíria também existe na Libras, o termo TAMPA (figura 19 A) indica uma pessoa muito inteligente, o termo COROA (figura 19 B), indica uma pessoa que entende de determinado assunto.

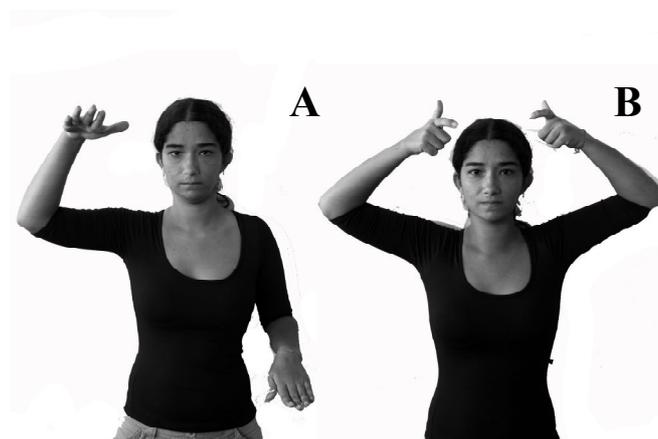


Figura 19: Sinais que representam (A) TAMPA e (B) COROA

Na verdade, quando falamos em interação entre ouvintes e usuários de línguas orais-auditivas, temos um grande número de publicações a respeito, mas, se, no entanto, buscamos estudos que tratem da relação entre surdos, percebemos a escassez de materiais que abordem o tema, o que nos possibilita um vasto campo de pesquisa. Como bem já nos disse Marcuschi (1986), estudos sobre interação entre surdos é um assunto muito complexo. Portanto, uma área vasta a ser observada, pesquisada e analisada.

3

Percurso Metodológico

*Nem sempre a metodologia é claramente definida...
a não ser que os instrumentos já tenham sido
testados em pesquisas piloto ou por outros
pesquisadores, mesmo assim é comum sofrerem
adaptações durante o processo de tratamento dos
dados. Os procedimentos metodológicos tanto
podem ser estendidos como reduzidos e, às vezes,
são até abandonados e substituídos por outros,
conforme a análise vai evoluindo.
(BIASI-RODRIGUES, 1998, p. 95).*

Nesta pesquisa, foi selecionada uma das sequências sugeridas por Marcuschi (1986) formada pelo par pergunta-resposta (P-R). Nossas P não tinham a forma interrogativa direta (Relação com a família), e, em algumas de nossas R, encontramos formas interrogativas (entender?). Não foram utilizadas em nossa pesquisa P do tipo sim-não (P fechada). Nossas P eram sempre sobre algo (P aberta) e apresentavam um tópico discursivo pré-elaborado para proporcionar aos informantes maior conforto para elaborar sua R.

Como já informamos na introdução geral, os objetivos a que se destina a nossa experimentação são os seguintes:

- Analisar as escolhas vocabulares utilizadas pelo surdo para criar e desenvolver condições adequadas de interação.
- Identificar as estratégias de inserção do tópico discursivo no ato comunicativo entre surdo-surdo e surdo-ouvinte.
- Identificar as estratégias de reformulação do tópico discursivo pela repetição de gestos.
- Identificar como ocorre a retomada do tópico discursivo numa conversa em LS.

Considerando a relevância de uma interação P-R e dos objetivos aqui buscados, foi utilizada a metodologia descrita a seguir.

3.1. Sujeitos

A pesquisa foi realizada com nove sujeitos surdos, sete homens e duas mulheres, com idades entre 16 e 49 anos, usuários de língua de sinais. Todos são portadores de surdez profunda e se classificam, de acordo com a aquisição da linguagem, como surdos pós-linguais. A seleção dos sujeitos levou em consideração o nível de escolaridade e a disponibilidades de tempo de cada um deles. Selecionamos três do Ensino fundamental (EF), três do Ensino Médio (EM) e três do Ensino Superior (ES). Os surdos foram selecionados em suas respectivas instituições de ensino. Os do EF são do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), os surdos do EM, da escola de Ensino Fundamental e Médio Renato Braga, e os surdos do ES, do curso de Letras-Libras, do pólo da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os sujeitos do EF foram apontados pela diretora do ICES. Os sujeitos do EM foram selecionados pela disposição apresentada por eles em participar da pesquisa. Os informantes do ES foram escolhidos entre oito surdos adultos que cursam a graduação de Letras-Libras de acordo com a disposição de tempo oferecidos pela pesquisadora.

Os sujeitos do EF são alunos do ICES e estão todos no 7º ano. Duas mulheres e um homem de idade variável entre 16 e 18 anos. Os sujeitos do ES são instrutores de Libras do Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). A filmagem foi realizada no CAS, também numa sala reservada e um por vez. Não foi necessária a presença de um profissional intérprete durante os encontros, mesmo assim a entrevista foi realizada em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

3.2. Materiais

Para a coleta de dados, foi solicitado aos sujeitos que respondessem a algumas perguntas sobre temas determinados. A princípio, foi sugerido a cada um dos informantes que contassem de que maneira e em que período se deu a aquisição da

língua de sinais. Em seguida, foram apresentados alguns tópicos discursivos para que os sujeitos pudessem discorrer, a saber: comunicação com familiares ouvintes ou não, início de sua escolarização em instituições especializadas ou regulares, situação atual no ensino (fundamental, médio ou superior), relação com o aprendizado e com a leitura em português.

Os encontros foram registrados em vídeo para que futuramente houvesse melhor aproveitamento dos dados. Para tanto, utilizamos uma câmera filmadora digital modelo Sony 308 e três mini-dvd's. Também foram utilizados termos de consentimento livre e esclarecido (anexo), assinados pelos sujeitos e por seus responsáveis, no caso dos menores de 18 anos.

3.3. Procedimentos

Antes da coleta de dados foi feita uma visita nas instituições de ensino supracitadas e foi observado o comportamento dos sujeitos pré-selecionados. Não houve contato entre a pesquisadora e os sujeitos durante a observação. O objetivo era conhecer o espaço e reservar a sala a ser utilizada posteriormente. No dia marcado para a conversa com os sujeitos, a pesquisadora, antes de iniciar a filmagem, esclareceu a cada um deles, os objetivos da pesquisa, a assinatura do termo livre e esclarecido por parte dos responsáveis e os temas a ser abordados durante a conversa.

Os dados foram coletados no ICES e no CAS entre os meses de março e junho do ano de 2009 em seis encontros previamente combinados de acordo com a disponibilidade dos informantes. Foram recolhidas as assinaturas de autorização dos responsáveis pelos menores de 18 anos e a eles foi entregue uma cópia desse documento. O mesmo aconteceu com os sujeitos do ES, todos maiores de idade.

No início da conversa foram esclarecidos, previamente, os temas que seriam abordados durante a interação. Foram elaborados pela pesquisadora oito tópicos para que os informantes discorressem já citados anteriormente. Buscamos, de forma natural,

provocar a conversa evocando lembranças de vivências concretas, episódios, pessoas e fatos relevantes para o informante.

A filmagem foi realizada durante o turno de aula, numa sala separada, um de cada vez. Os sujeitos do EM foram filmados durante um curso de instrutor de Libras, pois a escola estava paralisada por causa de uma greve dos professores. O mesmo procedimento foi utilizado com os surdos do EM, filmados um a cada vez numa sala reservada. No entanto, foi necessária uma conversa prévia com todos ao mesmo tempo, devido ao reduzido número de salas disponíveis neste horário no ICES.

Durante a coleta dos dados, a pesquisadora realizava algumas perguntas acerca do assunto sugerido e os informantes tinham tempo livre para responder da forma que lhes fosse mais conveniente. Tomamos o cuidado de estabelecer uma conversa mais próxima do natural, na tentativa de minimizar o fato de estar diante de uma câmera filmadora, neutralizando, assim, a força exercida por instrumentos dessa natureza. Após a coleta das informações houve uma revisão da filmagem, pois, se necessário fosse, teríamos tempo para um novo encontro. Em seguida, foi realizada a interpretação e tradução dos relatos e, nesse momento, contamos com a ajuda de um profissional intérprete para que a legitimidade e fidelidade das interpretações não fossem questionadas. Por fim, foi feito um recorte do texto, necessário, visto a quantidade de dados obtidos, para que se chegasse ao *corpus* analisado nesta pesquisa.

Para melhor nos entendermos sem ferir uma das cláusulas do termo de consentimento, achamos por bem classificar os sujeitos pelo termo Surdo, seu nível de escolaridade e a sequência em que se deu a conversa. Dessa forma, o primeiro sujeito do EF foi nomeado como SF1 (Surdo, Fundamental e primeiro a ser entrevistado), o segundo SF2 e o terceiro SF3. O mesmo procedimento foi realizado com os sujeitos do EM e ES, estabelecendo-se a seguinte forma SM1 (Surdo, Médio), SM2, SM3, SS1 (Surdo, Superior), SS2 e SS3.

Por estarmos falando de uma língua espaço-visual, percebeu-se a necessidade de apresentar os sinais de forma mais concreta. Optamos por utilizar fotos e não desenhos ilustrativos, pois, desse modo, não haveria dúvidas sobre os sinais. As fotos foram feitas por uma equipe formada pela pesquisadora que orientou sobre os sinais a serem utilizados, um fotógrafo e dois modelos, visto que foi um trabalho

cansativo devido à necessidade de estar constantemente mostrando expressões faciais e corporais. O trabalho fotográfico foi realizado em duas tardes de dias alternados num ambiente da Universidade Estadual do Ceará.



Equipe que trabalhou na sessão de fotos

Em seguida, com o *corpus* selecionado, foi realizada a transcrição dos dados selecionados para a análise. O protocolo utilizado para a transcrição será descrito na seção a seguir. Após a transcrição dos dados, partimos para uma análise quantitativa em que apresentamos o número de sinais utilizados pelos informantes e os termos mais recorrentes dentro dos relatos. Esta análise foi necessária devido a grande diferença no número de dados colhidos nos três níveis de ensino. A análise qualitativa se deu através do estudo dos termos recorrentes e da comparação dos sinais utilizados pelos sujeitos durante a conversa. A partir daí, apresentamos os resultados obtidos para a comprovação das hipóteses levantadas.

3.4. Amostra de interpretação

Antes de partirmos para a transcrição dos dados baseados nos critérios acima citados, foi realizada a interpretação dos textos coletados em forma de entrevista. Por acharmos relevante, retiramos algumas passagens dos dados para apresentar como exemplo de interpretação, no entanto, optamos pela utilização da estrutura sintática da língua portuguesa. A relevância se dá pela importância de se estabelecer a diferença

existente entre a interpretação e a transcrição dos dados. Para tanto, apresentaremos a seguir um trecho da conversa (interpretada) de SF1, quando foi sugerido o tema “aquisição da língua portuguesa”.

“Eu estudo muito português e aproveito as palavras que podem me ensinar sobre verbos, substantivos, para escrever certo eu peço ajuda e explicação de uma pessoa profissional. Quando tenho dúvidas, eu pergunto como essa palavra pode ser feita em sinais, pois isso esclarece muito.” (SF1)

Em seguida o trecho de SM1 do mesmo tópico:

“Eu respeito muito o português, pois é preciso ser inteligente para estudar e se relacionar com o professor. Ele me ensina muito e consegui um dez e vou continuar estudando português para chegar em casa e continuar lendo muito.” (SM1)

Agora o de SS1:

“Como eu aprendi a Língua Portuguesa? Antes eu disse que mudei de escola por causa de um professor que usava Libras misturada com gestos. Eu via a frase, mas não tinha nenhum significado, pois parecia que as palavras estavam separadas do significado. Para mim não tinha nenhum sentido, mas eu copiava o que achava importante, por exemplo: bola. Eu pensava no sinal de bola. Verbos eu não aprendi e substantivo, só alguns. Eu sabia palavras simples, mas verbos no passado, presente e futuro eu não sabia.” (SS1)

Quando o tema foi “comunidade surda”, tivemos os seguintes relatos de SF2, SM2 e SS2, respectivamente:

“Alguns surdos iam a minha casa, saíamos para passear, íamos à praia e na escola estudávamos muito. Só.” (SF2)

“Eu penso que tenho vontade de ser instrutor de Libras, por isso estudei muito aqui, minha formatura será dia 17 de junho e juntos vamos fazer uma avaliação para no futuro ser instrutor. Depois eu penso no vestibular, mas eu gosto muito do curso aqui no CAS. Se eu tiver paciência até junho e não abandonar, penso em fazer vestibular para administração.” (SM2)

“Comunidade surda. Muito tempo atrás, em 1993, eu entrei para a associação, mas eu não sabia nada sobre surdo e não sabia usar Libras rápido. Eu não entendia nada, pois só tinha 13 anos e andava com meu primo. Mas em 1993 parece que os surdos progrediram e eu pensava como estava atrasado. Minha mãe dizia que a culpa era minha, pois eu não queria estar junto com os surdos, mas agora eu penso diferente. Já trabalho há anos com a Libras, já trabalhei na secretaria e depois na presidência da associação. Eu ajudo a incentivar as pessoas da igreja tanto os idosos como os casados, pois há vários grupos de surdos.” (SS2)

Os sujeitos SF3, SM3 e SS3, quando abordados sobre sua “relação com a família”, nos forneceram as seguintes informações, respectivamente:

“Meu relacionamento com minha família é bom, pois viajamos juntos e eu me sinto seguro. Quando viajamos para longe eu vejo animais, paisagens, porco, eu durmo.” (SF3)

“Eu me relaciono bem com minha família, mas às vezes fico calado, à toa. Como não tenho nenhum amigo surdo por perto, minha família me ajuda com as palavras, acompanha a escola. Nós nos comunicamos bem, sem problemas. Eu os ajudo e eles me ajudam, juntos resolvemos o que precisamos.” (SM3)

“Relação com a família. Eu me lembro que quando era criança eu brincava com meu primo de futebol e nos comunicávamos por gestos. A comunicação era difícil, meu irmão sabia um pouco. Eu e meu irmão mais velho nos comunicávamos bem, mas não era perfeito.” (SS3)

Após realizadas as interpretações, o passo seguinte foi iniciar o trabalho de transcrição de alguns dados. Para tanto, utilizamos os estudos de Felipe (1988). Os dados interpretados foram realizados com a ajuda de um profissional intérprete de língua de sinais e essa parte do trabalho teve início logo que os primeiros vídeos foram filmados. A interpretação apresentada respeita a estrutura da Língua Portuguesa, visto que a interpretação é realizada para fins de compreensão do texto analisado.

3.5. Protocolo de Transcrição

Devido às especificidades das línguas espaço-visuais, a filmagem dos dados se fez necessária para uma futura revisão e análise desse conteúdo. E, por isso mesmo, foi criado um sistema de convenções para escrevê-las. Atualmente, este sistema é utilizado no Brasil e em outros países onde as línguas de sinais são pesquisadas. O sistema é denominado de “*Sistema de notação em palavras*” e tem este nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais. Portanto, o protocolo de transcrição que adotaremos vem sendo utilizado para representar uma língua espaço-visual, sugerido por Felipe (1988), e será descrito no quadro (1) abaixo:

Procedimentos utilizados	Exemplos ¹⁹
Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão	ESTUDAR,

¹⁹ É importante ressaltar que os exemplos apresentados no quadro (1) acima foram retirados dos dados coletados para esta pesquisa.

representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas.	FAMÍLIA
Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen.	LEITURA-LABIAL, CONHECER-NÃO
Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo (^).	CASA^CRUZ “igreja”
A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra, por hífen.	A-R-A-T-U-B-A, B-E-L-O-H-O-R-I-Z-O-N-T-E
O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer a LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela datilologia do sinal em itálico.	<i>R-S</i> “reais”, <i>N-U-N-C-A</i> “nunca”
Na LIBRAS, não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural), o sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão.	AMIG@ “Amigo(s) amiga(s), PROFESSOR@ “professor(ES) professora(s)”
Os traços não-manuais: expressões faciais e corporais, que são feitos simultaneamente com um sinal, estão representados acima do sinal ao qual está acrescentando alguma idéia, que pode ser em relação ao: a) tipo de frase ou advérbio de modo: ^{interrogativa} ou ... i ... ^{negativa} ou ... ^{neg} ... etc Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ? e ?! b) advérbio de modo ou um intensificador: ^{muito rapidamente exp.f} "espantado" etc;	^{interrogativa} COMO ou ... i ... COMO ^{negativa} ENTENDER ou ... ^{neg} ... ENTENDER ^{muito} ESTUDAR
Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, estão representados tipo de classificador em subscrito.	^{pessoa} IR
Os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará: a) a variável para o lugar: i = ponto próximo à 1a pessoa, j = ponto próximo à 2a pessoa, e k' = pontos próximos à 3a	^{3s} PERGUNTAR _{3s} “ela perguntar eu” ^d PASSAR _e

<p> pessoas, $e = \text{esquerda,}$ $d = \text{direita;}$ </p> <p> b) as pessoas gramaticais: $1s, 2s, 3s = 1^a, 2^a$ e 3^a pessoas do singular; $1d, 2d, 3d = 1^a, 2^a$ e 3^a pessoas dual; do $1p, 2p, 3p = 1^a, 2^a$ e 3^a pessoas do plural; </p>	$e \text{ PASSAR}_d$
<p>Às vezes, há uma marca de plural pela repetição do sinal. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido:</p>	AMIGO +
<p>Quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos, ou dois sinais estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).</p>	IGUAL (md) IGUAL (me) PESSO@PASSAR (md) , PESSOAEM-PÉ (me)

Quadro 1: Modelo de transcrição para textos em língua de sinais.

A partir da revisão dos DVD's e da interpretação realizada, partimos então para a transcrição dos dados selecionados e, só a partir daí, iniciou-se a análise do *corpus*. Após esta análise, encontramos alguns resultados que serão apresentados no capítulo a seguir.

4

Análise e Resultados Encontrados

*A música mais perfeita da história
foi composta por um homem surdo:
Beethoven (9º sinfonia)...
isso prova que ninguém pode deter uma pessoa,
a não ser ela mesma!
(Edson Trokidejas Falcão)*

Entendendo a Análise da Conversação a partir do que informam os autores, o objetivo deste capítulo é apresentar uma análise sobre os processos de interação que já são observados nas línguas orais a partir da interação numa língua de sinais, no caso, a língua brasileira de sinais. Nosso interesse é mostrar que os elementos utilizados em línguas orais ocorrem também nas línguas de sinais. Portanto, buscamos apresentar evidências de que a troca de turnos, o tópico discursivo e as marcas conversacionais estão presentes nos discursos realizados em línguas espaço-visuais.

Ficou-nos claro, contudo, que analisar todos os dados obtidos nas filmagens tornaria o trabalho muito extenso desnecessariamente. Assim, tivemos de fazer escolhas, já justificadas, e que, de certa forma, ajudaram na organização analítica do capítulo. A análise das informações obtidas por esta pesquisa é oriunda das filmagens da interação realizada entre os sujeitos SF1, SF2, SF3, SM1, SM2, SM3, SS1, SS2, SS3 e a pesquisadora. A filmagem corresponde ao que chamaremos aqui de material coletado que corresponde ao nosso corpus. A cronologia do trabalho de campo respeitou uma distribuição igualitária de tempo de filmagem para todos os sujeitos. Existe, entretanto, uma distinção entre o tempo utilizado entre os sujeitos do EF, EM e ES, conforme mostraremos na sequência. Na primeira seção, apresentamos um levantamento quantitativo dos dados, demonstrando o número de sinais obtidos em cada nível de escolaridade estudado e para que possamos perceber que podem interferir nos resultados finais desta pesquisa. Em seguida, apresentamos a análise dos dados

selecionados para justificar as escolhas lexicais de sujeitos surdos durante uma interação em língua de sinais e o como essas escolhas influenciam na progressão tópica.

4.1. Levantamento quantitativo

O levantamento quantitativo apresentado nesta pesquisa está baseado no uso dos sinais pelos sujeitos do EF, EM e ES. Apresentamos os resultados no gráfico da figura 20, no qual sumarizamos os sinais utilizados pelos sujeitos organizando-os por nível de escolaridade.

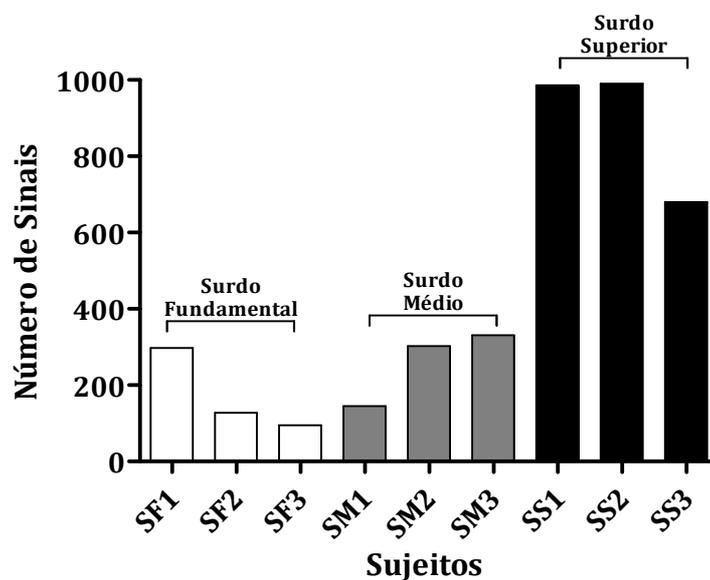


Figura 20: Gráfico do número de sinais identificados no discurso de cada sujeito, organizados por nível de ensino.

A partir dos dados apresentados no gráfico da figura 20, podemos perceber a discrepância no número de sinais utilizados pelos sujeitos SF1, SF2 e SF3. A conversa apontou como justificativa desta distinção o fato de SF1 ter o apoio da família que, mesmo ouvinte, também utiliza a língua de sinais, respeitando a Libras como língua materna deste sujeito. Diferentemente de SF2 que vive conflitos familiares por não ter o reconhecimento de sua surdez pela família. O reduzido número de sinais apresentados por SF3 se deve ao fato deste sujeito ter a habilidade de leitura labial e demonstrar preferência pelo uso da oralidade, embora articulando os sons com muita dificuldade.

Em relação aos sujeitos do EM, podemos afirmar que no início da conversa estavam um pouco encabulados e apreensivos. Não obstante essa dificuldade inicial de interação com a pesquisadora no momento da filmagem ficou evidente o aumento gradativo do uso de sinais de SM1 a SM3. Vale a pena ressaltar, como já foi dito na metodologia deste estudo (p. 61), os sujeitos do EM, diferentemente dos sujeitos de EF e ES, estiveram juntos no início da interação com a pesquisadora. Todos utilizam e compreendem bem a língua de sinais e tencionam trabalhar com instrutores de língua de sinais.

O corpus relativo à conversa dos sujeitos do ES foi coletado num mesmo dia durante a manhã e parte da tarde. Os sujeitos demonstraram tranquilidade durante todo o processo. De acordo com a figura 20 podemos concluir que não existe grande diferença entre o número de sinais utilizados por SS1 e SS2. O sujeito SS3, último a participar da pesquisa, apresentou uma diferença de cerca de 30% a menos no número de sinais utilizados. Não foi possível identificar as razões dessa discrepância, haja vista, ser este sujeito usuário fluente e professor de língua de sinais.

O gráfico da figura 21, logo abaixo, representa o número de sinais utilizados pelos sujeitos aqui distribuídos segundo os níveis de escolaridade EF, EM e ES.

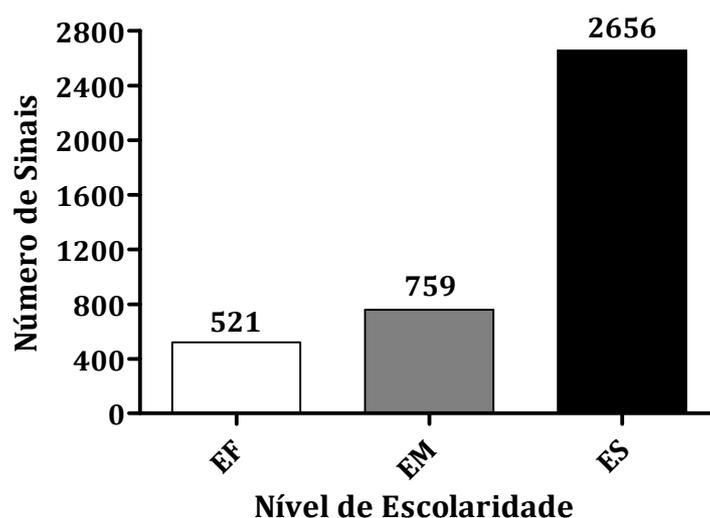


Figura 21: Gráfico do número de sinais identificados por nível de escolaridade.

Através dos dados dispostos acima se pode perceber a disparidade entre o número de sinais utilizados pelos diferentes graus de escolaridade. Diferença já esperada, visto que o sujeito adulto possui uma carga maior de experiência linguística que os sujeitos do EF ou EM. No caso de nossa pesquisa esses dados foram comprovados pelo fato de os sujeitos de ES terem acesso à língua de sinais desde a infância e adolescência.

Para este levantamento quantitativo foi considerado o uso de gestos, devido ao fato dos sujeitos demonstrarem fluência no uso da língua de sinais e também que, no convívio social, esses sujeitos desenvolvem diversas habilidades gestuais que são utilizadas como estratégias de comunicação. Porém, não foram considerados para efeitos de contagem os nomes próprios utilizados pelos sujeitos durante seus relatos.

Na tabela a seguir apresentamos alguns dos termos mais recorrentes retirados dos dados desta pesquisa:

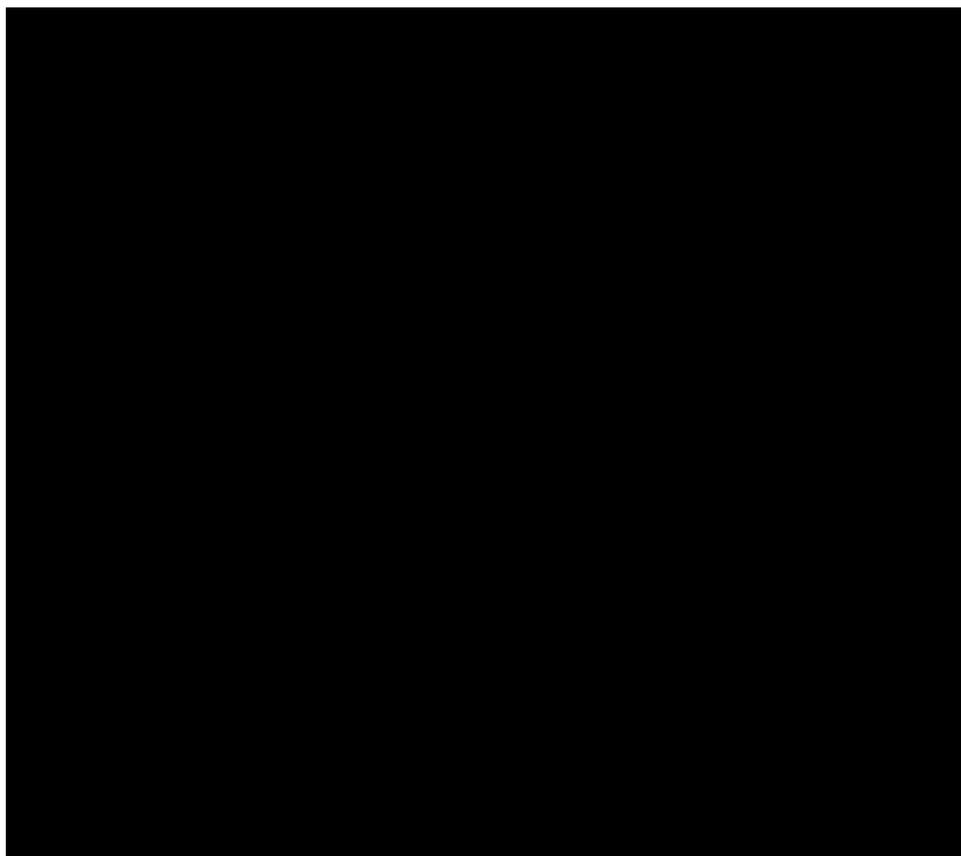


Tabela: Número de termos recorrentes dos dados.²⁰

²⁰ Ocorrências observadas em todos os discursos dos diferentes níveis de escolaridade. Percentual referente ao total de termos recorrentes.

A partir da leitura da tabela acima podemos perceber que as expressões relativas à família, em particular a mamãe e a escola, são recorrentes nos relatos de todos os sujeitos desta pesquisa. A escolha destes termos foi fundamentada em Jubran *et al* (1992) pelo critério de *centração*. As expressões “família”, “mamãe” e “escola” se sobrepuseram tematicamente aos demais assuntos tratados pelos sujeitos.

A quantificação dos termos escolhidos e repetidos nos levou a uma visualização das retomadas temáticas pelos surdos. Dessa forma, organizamos no quadro abaixo, as repetições e a possível associação no que tratamos aqui como domínio temático, ou seja, os temas escolhidos pela pesquisadora para o desenvolvimento do relato dos sujeitos surdos. Vemos nos relatos uma predominância da relação do sujeito surdo com o mundo ouvinte, o que pode parecer retratar ao mesmo tempo uma sintonia entre a comunidade surda e o mundo ouvinte, por um lado, e uma marcante exclusão por outro. Algumas famílias não conseguem assumir a surdez do filho, assim como muitas escolas apresentam grande dificuldade nesse processo de inclusão. Essa dificuldade acaba por refletir na aprendizagem de língua portuguesa por parte desses alunos, dificuldade facilmente perceptível nos textos transcritos a partir da fala em libras, no que diz respeito à estrutura da língua portuguesa.

No que concerne à socialização, os sujeitos relatam dificuldades, porém ressaltam a recente aceitação social da surdez, as leis que os protegem da discriminação e as oportunidades reais de trabalho. É interessante notar que a comunidade surda tem a consciência de estar num mundo predominantemente de ouvintes e está preparada para adaptar-se e garantir de pleno direito seu lugar.

TERMO	QUANTIDADE	DOMINIO TEMÁTICO
Aprender	54	ESCOLA/ MUNDO OUVINTE
Estudar	58	ESCOLA/ MUNDO OUVINTE
Escola	43	ESCOLA/ MUNDO OUVINTE
Professor	31	ESCOLA/ MUNDO OUVINTE
Mamãe	59	FAMILIA/ MUNDO OUVINTE
Loja	04	MUNDO OUVINTE
Difícil	33	AQUISIÇÃO/ MUNDO OUVINTE
Faculdade	11	ESCOLA/ MUNDO OUVINTE
Sinais	47	AQUISIÇÃO/COMUNIDADE SURDA
Família	40	FAMILIA/ MUNDO OUVINTE
Futuro	12	TRABALHO/MUNDO OUVINTE
Português	32	AQUISIÇÃO/ MUNDO OUVINTE
Criança	10	FAMILIA/ MUNDO OUVINTE
Conversar	33	COMUNIDADE SURDA/MUNDO OUVINTE
Importante	17	TRABALHO/MUNDO OUVINTE
Ensinar	38	ESCOLA/ COMUNIDADE SURDA/ MUNDO OUVINTE
Perguntar	22	ESCOLA/ COMUNIDADE SURDA/ MUNDO OUVINTE
Entender	45	ESCOLA/ COMUNIDADE SURDA/ MUNDO OUVINTE
Irmão	17	FAMILIA/ MUNDO OUVINTE

Quadro 2: Representação do Domínio temático.

Questões ligadas ao aprendizado, ao ensino, à língua portuguesa e a dificuldade que isso representa também são visíveis nos depoimentos. A repetição temática e de expressões não é vista como fator negativo, mas, como justifica Koch (1990) acerca de repetições em ouvintes, como um recurso que pode fornecer novos dados às informações já apresentadas pelos sujeitos. Vale lembrar que esses termos foram retirados indistintamente de todos os relatos, desde o EF até o ES, o que nos leva a inferir que a importância e a dificuldade estão presentes em todos os níveis estudados. Também é importante ressaltar que existem outros termos recorrentes além dos citados acima, selecionados para uma amostragem. A análise das expressões e recorrências será feita a seguir.

4.2. Análise das escolhas lexicais

O léxico faz parte do sistema de uma língua e está diretamente associado ao modo de produção e transformação dos fatos culturais de determinada comunidade linguística. As variações lexicais em espaços geográficos e em grupos sociais distintos podem demonstrar a experiência humana acumulada e apresentar traços das práticas culturais e sociais dos grupos. Quando essas práticas são manifestadas no uso da língua, revelam as alterações, deixando evidente a intensa movimentação humana em seus hábitos sociais e culturais.

Segundo Rocha (2003), um item lexical é uma forma linguística conhecida ou utilizada pelo falante de uma língua. A partir da relação entre os vários itens lexicais, é constituído o léxico de uma língua. Entretanto, a competência lexical de um falante não se restringe ao conhecimento de uma lista de itens lexicais, pois além desse conhecimento o falante da língua é capaz de identificar a estrutura interna de um vocábulo e criar novas palavras.

A partir da competência linguística dos falantes, podemos observar a renovação lexical através de processos de formação de palavras, empréstimos entre outros. Dessa forma, segundo Basílio (2003), o processo de aquisição lexical se dá a partir de mecanismos da própria língua que permite uma máxima flexibilidade em termos de expressão, mesmo com um número mínimo de elementos acumulados na memória.

No caso de sujeitos surdos usuários de língua de sinais o contexto de interação linguístico nem sempre é apropriado, pois muitas vezes esse sujeito possui o conhecimento de termos na língua de sinais, mas os desconhecem em língua portuguesa. Como estamos trabalhando com grupos de diferentes níveis de escolaridade, buscamos investigar quais escolhas estariam presentes dentro de cada uma dessas fases.

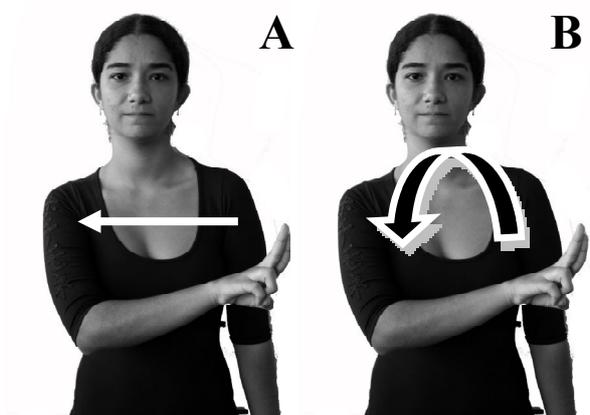
Com base nesses aspectos, consideramos salutar apresentar os resultados encontrados nas análises das escolhas lexicais realizadas pelos sujeitos surdos desta pesquisa. Uma vez apresentado o levantamento quantitativo dos dados, podemos partir

para uma análise qualitativa, visto que o temor de privilegiar um nível de escolaridade não é mais tão evidente.

4.2.1. Ensino Fundamental

Essa sub-sessão será direcionada aos resultados encontrados no grupo EF a partir das escolhas lexicais desses sujeitos. Iniciaremos pelo sujeito SF1 e daremos sequência com SF2 e SF3. Vale ressaltar que o número de sinais desse grupo foi de 521 sinais, distribuídos como apresentados no gráfico da figura 21 (página 73).

SF1 utiliza sinais incompletos, ou seja, não conclui o sinal e muitas vezes junta um sinal incompleto a outro. Dessa forma, alguns sinais só podem ser compreendidos quando inseridos no contexto. Os sinais mais recorrentes no texto de SF1 são relativos às expressões: ACABAR, CHEGAR, VOLTAR. SF1 utiliza sinais diferentes para o termo NOME, conforme figura 22 abaixo:



Figuras 22: Sinais referente ao termo NOME, (A) movimento horizontal e (B) movimento ascendente/descendente, respectivamente.

O sujeito confunde ainda os sinais PASSEAR e DISTRAÍDA, como na passagem abaixo:

“Eu fico em casa sozinha, sem fazer nada, e chateada. Às vezes há pessoas em casa, mas eu não converso com ninguém [...] Pergunto a mamãe se eu posso passear²¹. Mamãe fica preocupada [...]” (SF1)

Essa confusão é possivelmente explicada pela semântica se levarmos em conta uma relação de significado entre passeio e distração. Notemos ainda que o termo “mamãe” ocorre repetidamente na fala de SF1 inserido no mesmo tópico.

O segundo sujeito SF2 demonstra uma forma de se expressar resumida e bastante limitada. A princípio ele demonstrou inquietação e incômodo com a câmera, reação que pode ser considerada natural, mas que não acreditamos comprometer a coleta dos dados. O sujeito apesar de parecer inseguro foi acessível à interação. SF2 utiliza um sinal diferente para designar o termo ESTUDAR, como apresentado na figura 23 abaixo:

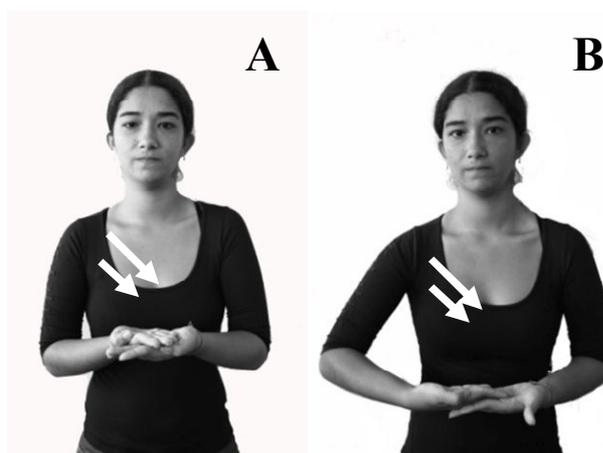


Figura 23: (A) Sinal referente ao termo ESTUDAR e (B) sinal utilizado pelo sujeito para designar o termo estudar, respectivamente.

Embora utilizando um número reduzido de sinais, SF2 apresenta o termo “mamãe” como sinal mais recorrente. A manutenção temática em torno dos termos apresentados como categoria de centração (Jubran *et al*, 1992) em 4.1 conduziu a conversa com o sujeito, de forma que os termos foram repetidos do início ao final da curta conversa.

²¹ Usando o sinal correspondente ao termo DISTRAIR.

SF3 foi o sujeito que nos ofereceu o menor número de sinais e também demonstrou um diálogo simplificado. Como já foi dito mais acima, esse sujeito tem habilidade de leitura labial e consegue, embora com muita dificuldade, comunicar-se oralmente. Como nosso interesse residia em observar a linguagem gesual-visual, desconsideramos as palavras faladas por este sujeito no decorrer de nossa filmagem. Essa oralidade imposta pelo sujeito reduziu a 95 o número de sinais durante a coleta. As expressões “mamãe”, “família” e “escola” apareceram de forma mais tímida no diálogo constantemente permeado de oralidade.

4.2.2. Ensino Médio

Nesta sessão apresentaremos resultados sobre as escolhas lexicais encontradas em dados de sujeitos do EM. Nossa análise partiu do exame dos sinais executados pelos sujeitos durante o momento da conversa. Os sinais do EM somaram um total de 759 sinais.

Para iniciar, vamos observar os resultados de SM1. Este sujeito apresentou-se como o mais tímido de todos. Conversou pouco, demonstrou certa ansiedade. Durante a conversa ele utiliza dois sinais diferentes para falar sobre sua conclusão do EM. Vejamos na figura 24 abaixo:

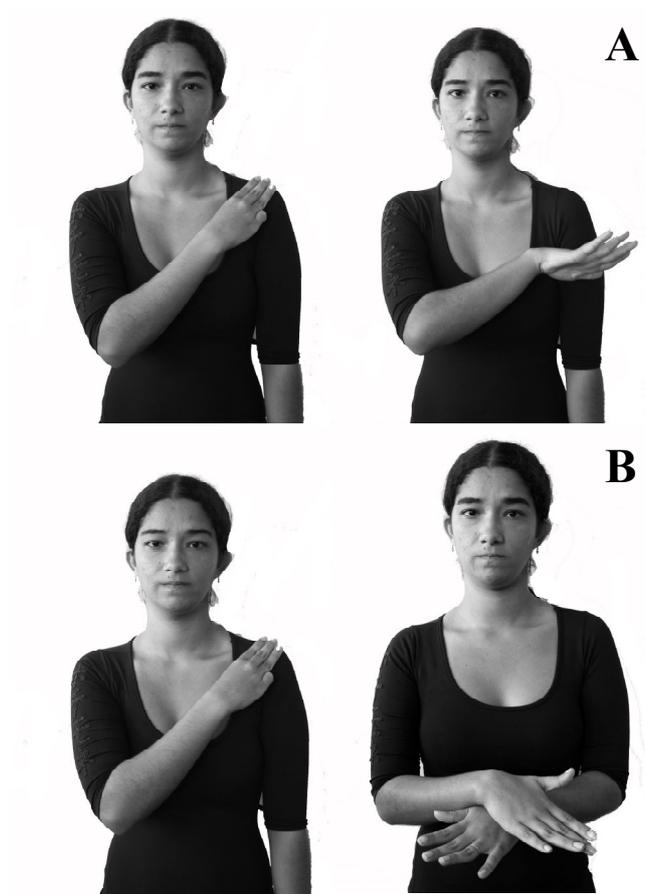


Figura 24: (A) Sinal com uma mão, (B) sinal com as duas mãos, utilizados para designar o término do ensino médio.

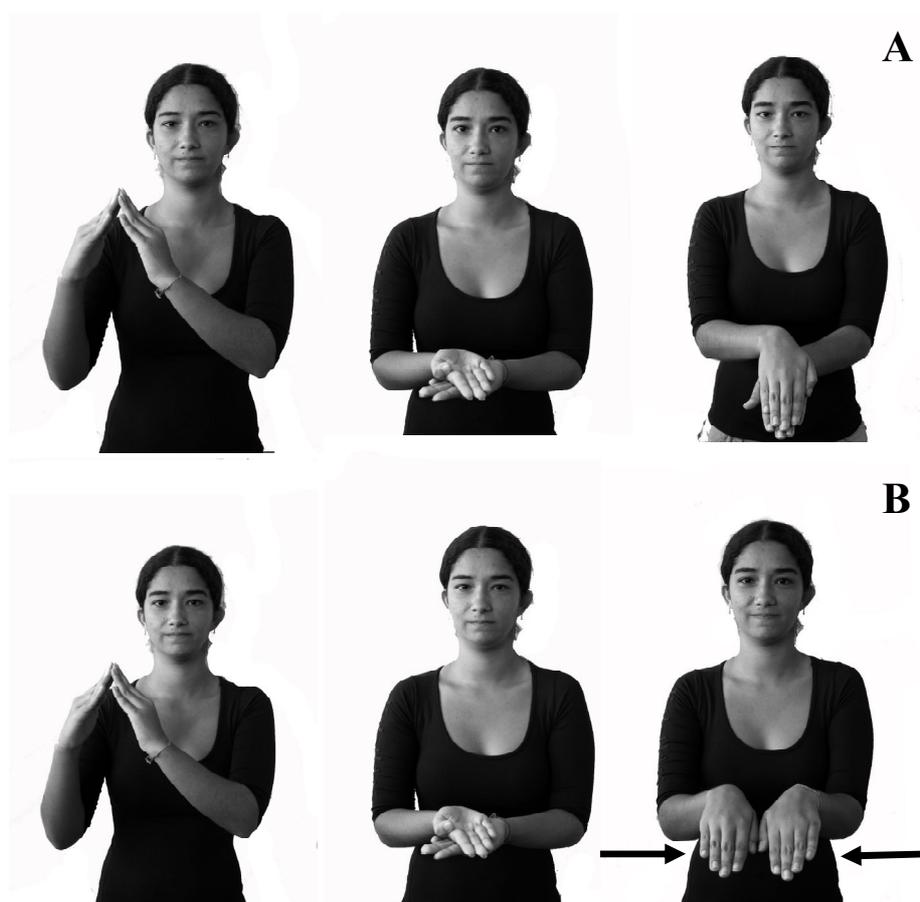
SM1 ainda conversa sobre a ajuda que recebeu da família para aprender português. Para tanto, ele usa um sinal para designar uma AJUDA MÚTUA, como podemos ver na figura 25:



Figura 25: Sinal utilizado para designar AJUDA MÚTUA.

SM2 demonstra certa segurança no uso da Libras. Quando trata do tema sobre escola, ele usa dois sinais para ESCOLA INCLUSIVA, que podemos ver na

figura 26. Em alguns momentos ele inicia o sinal, mas logo desiste e recomeça o que vai dizer, mostrando familiaridade no uso da Libras. Tannen (1987^{apud} KOCH 2003, p. 123), citando Freud diz: "A repetição, a re-experiência de algo idêntico, é claramente em si mesma uma fonte de prazer". Assim sendo, enquanto usa essas palavras, Tannen acredita haver uma forte ligação entre a emoção e aquilo que é familiar, logo, ao que se repete. Podemos deduzir que SM2 se sente a vontade com o uso da língua de sinais justificando essa experiência como uma experiência prazerosa.



Figuras 26: Sinais utilizados designar escola inclusiva, (A) sem sobreposição das mãos e (B) com sobreposição das mãos.

Na figura acima não temos apenas uma repetição, mas o que Fávero (1993) chama de *reiteração* como uma repetição de expressões que têm a mesma referência,

²² TANNEN, D. *Gênero y discurso*. Trad. Marco Aurélio Galmarini. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1996.

mas que utilizam itens lexicais diferentes. Não é considerada como repetição, pois não há uma recorrência idêntica.

Durante a conversa com SM3, percebemos que ele compreende muito bem o que falamos por meio da leitura labial. Em vários momentos o sujeito SM3 fala em BIMODALISMO²³, e utiliza sempre esse sinal (ver figura 27). De todos os sujeitos participantes da pesquisa, SM3 foi o que menos demonstrou desenvoltura no uso de língua de sinais, uma vez que tem a habilidade de leitura labial.



Figura 27: Sinal referente ao termo BIMODALISMO.

4.2.3. Ensino Superior

Os sujeitos do ES foram os que mais ofereceram dados para esta pesquisa, um total de 2656 sinais. Iniciaremos pelo sujeito SS1 e seguiremos a sequência para apresentar os resultados do grupo ES.

Durante a conversa com SS1, sujeito que apresenta grande fluência em Libras, detectamos uma preocupação em se fazer entender. Em vários momentos da conversa além de fazer o sinal ele também utilizava a datilologia. Associamos essa atitude ao fato de ele ser professor de Libras, o que gera uma preocupação com a recepção de sua mensagem pelo seu interlocutor. SS1 repete o sinal de SURDO muitas

²³ Bimodalismo ou português sinalizado é o uso simultâneo de fala e de sinais.

vezes e usa duas formas diferentes para representá-lo, como podemos verificar na figura 28:



Figura 28: Sinais utilizados para representar o termo SURDO.

SS2 inicia a conversa explicando o motivo de sua surdez. Quando tratamos sobre o tema que envolve a escola o sujeito repete os sinais referentes a AGITADO e DESATENTO (ver figura 29), relatando que em repetidas situações se sentiu agitado e desatento em relação aos conteúdos ministrados pelo professor em sala de aula. Retomando a questão defendida por Tannen (1987) de que as repetições são promovidas pela emoção compreendemos porque o sujeito ao falar sobre a escola retoma repetidas vezes os sinais supracitados.



Figura 29: Sinais utilizados para representar os termos (A) AGITADO e (B) DESATENTO, respectivamente.

O sujeito SS2 demonstra fluência na língua de sinais e tem a experiência de ser professor de Libras, mas mesmo assim ainda utiliza a datilologia como recurso para ser compreendido. Entretanto, percebemos que enquanto usa a datilologia o sujeito

comete omissão de letras nos termos em que pretende dar ênfase. Não sendo a língua portuguesa sua primeira língua podemos inferir que isso é decorrente de sua alfabetização em língua portuguesa. Não sendo objetivo deste estudo avaliação da alfabetização dos sujeitos participantes não aprofundaremos esta questão.

Na conversa com o sujeito SS3 percebemos sua preocupação com a aprendizagem de língua de sinais pelos surdos e com a inclusão de surdos em escolas regulares. Isso foi assinalado pelo uso do sinal de INCLUSÃO que SS3 fornece em sua fala (ver figura 30). O sujeito relata que aprendeu a ler com a ajuda de profissionais da área de Fonoaudiologia e que foi bastante estimulado à oralização, o que o ajudou a desenvolver a habilidade de leitura labial. SS3 afirma manter um relacionamento satisfatório com surdos e com ouvintes e que não encontra problemas de socialização.

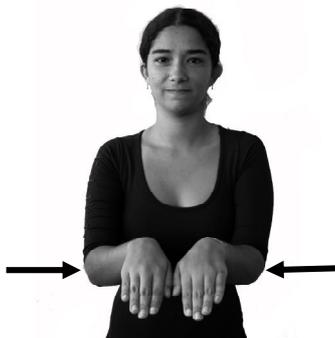


Figura 30: Sinal utilizado para representar inclusão.

Diante do que foi exposto aqui, podemos perceber a diferença das escolhas lexicais entre os sujeitos surdos do EF, EM e ES. Os surdos do ES demonstram uma maior competência lexical, enquanto que os surdos do EF se apresentam num momento de construção do seu léxico, da mesma forma que os surdos do EM. Essa observação pode ser verificada pelo número de sinais utilizados em cada um desses níveis. Portanto, passaremos a seguir, para outra seção de análise desta pesquisa. Seção em que tentamos apresentar resultados que comprovem nossas hipóteses acerca do desenvolvimento do tópico discursivo.

4.3. Desenvolvimento do tópico discursivo

Sabendo que o tópico discursivo é um dos elementos fundamentais para a produção de um ato conversacional, podemos pensar que ele estabelece e mantém a conversa. Partindo desse pensamento poderíamos classificar o tópico discursivo como o assunto a cerca do qual se fala. Pois num momento de interação entre duas ou mais pessoas a ação comunicativa é determinada por um contexto que levanta o assunto a ser discutido.

Durante a conversa com o sujeito, o tópico pode ser reformulado e retomado a qualquer momento, dependendo dos interlocutores que participam da interação. O tópico surge e muda gradativa e naturalmente por intermédio de marcas linguísticas e extralinguísticas que promovem a condução e o desenvolvimento temático. A manutenção do tópico discursivo é a garantia da coerência do texto e sua mudança implica no prosseguimento da conversa, haja vista que um tema pode levar a outros temas que, entrelaçados pelo significado, desempenhem um papel de construtor de sentidos.

Em nossa pesquisa buscamos perceber esses momentos em que ocorrem a inserção, a reformulação e a retomada do tópico discursivo, ou seja, como acontece seu desenvolvimento em casos de interação entre surdos e surdos-ouvintes. O que podemos salientar de forma geral é que esses momentos são bem delimitados e apresentam características específicas para a interação em língua de sinais. Vale lembrar que todos os sujeitos tinham conhecimento de Língua Portuguesa, sendo os três sujeitos de ensino superior professores de Libras.

Ao analisarmos as conversas entre pesquisador e sujeito surdo, podemos perceber a dificuldade de manutenção do desenvolvimento do tópico sem que ocorram quebras significativas. O que pode apontar para uma característica da interação de usuários da língua de sinais. A pesquisadora, entretanto, não interferiu em nenhum momento nos relatos a fim de que não houvesse constrangimento que levassem a uma ruptura do tópico. Em vários momentos os sujeitos mudam o rumo da conversa sem respeitar o término do tema que foi sugerido. E também não percebemos uma mudança gradativa, o que na verdade ocorre é o abandono do tópico inicial. No entanto, em certas

passagens das conversas percebemos a correta manutenção e sequenciação do tópico. Nesses trechos percebemos uma maior preocupação com a organização da fala, bem como, o respeito aos elementos necessários para que a sequência linear seja mantida

No caso do EF isso é bem frequente e os sujeitos mudam inesperadamente o tópico da conversa muitas vezes sem perceber que o estão fazendo. Essa mudança não pode ser associada a maturidade ou imaturidade do sujeito, haja vista que em relação ao tópico família a manutenção é assegurada em sua fala o que reporta a afirmação de Van Dijk (2004) sobre o fato de que o sujeito mantém-se numa temática por mais tempo quando aquilo lhe é familiar. Podemos notar isso no seguinte trecho retirado dos dados de SF1 quando solicitado a falar sobre sua relação com a leitura:

Eu escrevo uma palavra e pergunto: o que é isso? Pergunto se posso sentar junto a um amigo, a gente pode conversar e tentar entender. Eu ajudo meu amigo e ele me ajuda, fazemos o trabalho e entregamos. Pergunto a professora se podemos entregar depois e se ela vai mostrar depois que corrigir. Eu fico aliviada porque consegui. (SF1)

Pela informação citada acima, percebemos a falta de controle demonstrada pelo sujeito na organização de sua fala. Essas rupturas interferem diretamente no desenvolvimento do tópico, pois são utilizadas várias informações que comprometem o entendimento do que está sendo dito. O trecho nos sugere que SF1 se refere a um trabalho sobre leitura realizado em sala de aula com a ajuda de um colega. Ou seja, partimos da temática leitura como generalização e SF1 compreendeu o conceito de leitura como um trabalho escolar.

Mas vejamos o que SF2 diz sobre o mesmo tópico:

Ler é muito difícil, a mamãe me ajuda a ler mostrando os sinais e eu leio em português. Eu aprendo com a mamãe a me relacionar com meu pai. (SF2)

SF2 retoma nesse tópico um assunto já discutido anteriormente, sua relação com a família. Ele fala de sua experiência com a leitura e de seu relacionamento com o pai. No momento em que foi sugerido o tema família ele falou apenas da mãe, da avó e da tia, somente posteriormente falou do pai, esta informação pode assinalar a retomada do tópico e a legitimidade com temáticas que envolvem a emoção.

Quando conversamos com SF3 sobre sua relação com a família, ele fez o seguinte comentário:

Meu relacionamento com a família é bom. Nós viajamos juntos, temos cuidado de viajar com segurança. Nas viagens longas eu vejo animais, paisagem, árvore, porco e eu durmo. (SF3)

Assim com SF1, o sujeito SF3 recupera numa relação metonímica o conceito proposto pela pesquisadora generalizado de família para relatar uma experiência de viagem com sua família. Ele relembra o que viu e o que fez, promovendo uma ligação com a proposta inicial, no entanto, não temos um desenvolvimento dessa proposta, pois nos falta um conhecimento prévio acerca das lembranças do sujeito. Ao mesmo tempo em que foge do tópico inicial o sujeito nos leva a perceber uma descontinuidade em sua fala, o que interfere no fluxo informacional do tópico.

Analisando os relatos coletados com o grupo do EM, também encontramos relações digressivas do tópico discursivo. O sujeito SM1 ao ser abordado sobre sua relação com o mundo ouvinte, declara:

Minha relação com o ouvinte? O ouvinte me ensina as palavras e eu aprendo. Eu combino futebol, passeio e filme. (SM1)

O sujeito demonstra notável perturbação na sequência linear do tema que pode ser percebida pela associação entre os termos ouvinte, futebol, passeio e filme. Como não há manutenção do tópico discursivo percebe-se claramente a quebra de coerência na tessitura de seu relato. Assim de uma parte o sujeito relaciona a primeira frase com a segunda numa sequência P-R e em seguida abandona o tópico e insere uma temática que não se associa ao assunto tratado na oração imediatamente anterior. Salvo a possibilidade de fazermos aqui uma análise textual fundamentada na metáfora podemos afirmar que houve quebra da articulação semântica do texto.

SM2 fez o seguinte relato quando perguntado sobre a aquisição da língua portuguesa:

[...] Eu parecia uma criança grande, porque tinha 10 anos e estava na 1ª série. Depois de um ano não tinha mais paciência e abandonei a escola. Mas eu tinha vontade de voltar a estudar. O estudo parecia simples, todas as disciplinas e eu voltei a estudar. No 2º grau fui a outra escola inclusiva, meu desenvolvimento em português foi difícil e lento. Eu entendia tudo de matemática. No 3º ano eu estudo só com surdos e quero terminar tranquilo. Sinto alívio quando penso no futuro, quero fazer vestibular, mas eu aprendi pouco. (SM2)

No trecho acima fica claro que a organicidade do tópico foi comprometida pela falta de ligação entre as informações dadas pelo sujeito. Ele forneceu um número

exagerado de informações o que acabou congestionando o entendimento de sua fala. Primeiro ele conta sua experiência em sala de aula quando criança e em seguida sua experiência no ensino médio numa escola inclusiva. Somente após essa introdução o sujeito insere o tema solicitado. Percebemos também que SM2 entra em contradição em relação à sua escolarização, pois num momento fala da simplicidade das disciplinas e em outro da dificuldade que enfrentou no aprendizado de língua portuguesa.

Sobre o tópico aquisição da língua de sinais, SM3 nos diz:

No passado, quando eu era criança, eu não sabia nada de sinais. Vim aqui em Fortaleza, no instituto, eu via e não entendia nada e eu perguntava qual era o sinal. Como o sinal de mesa, de cadeira e vários eu aprendi. Fui aprendendo e melhorando meu desenvolvimento. Eu me esforçava porque precisava aprender porque os sinais são importantes. (SM3)

No relato deste sujeito percebemos o atendimento do que foi sugerido no tópico, pois ele relatou brevemente sua experiência de aprendizagem da língua de sinais, deixando claro como isso se iniciou. A fala foi organizada e ela privilegiou o tópico central sem fazer digressões que pudessem demonstrar perturbação da sequência linear do tema. Portanto, o sujeito SM3 mantém as duas propriedades básicas do tópico discursivo a centração e a organicidade. Em outro momento da conversa o mesmo sujeito SM3 quando interpelado sobre trabalho diz o seguinte:

Eu ainda não trabalho porque minha família me ajuda e quer que eu espere até os 18 anos e a conclusão do ensino médio. Mas eu já procurei emprego antes. Acho importante a empresa que contrata surdos, mas os chefes exigem do surdo o ensino médio. (SM3)

SM3 mostra a mesma segurança em relação ao tópico solicitado. Isso nos mostra que a manutenção e a sequenciação tópica ocorrem de forma natural em discursos produzidos por surdos na língua de sinais. Confirmando assim nossa hipótese de que a relevância do tópico pode influenciar no seu desenvolvimento.

Analisando os dados dos ES percebemos uma maior organização entre P-R. Como já citado anteriormente, acreditamos que a maior experiência linguística seja responsável por uma melhor forma de interação. Vejamos o que nos disse SS1 acerca da aquisição da língua portuguesa:

Lembra quando eu falei antes que mudei de escola porque o professor misturava língua de sinais e português? Eu não entendia as frases, parecia que o significado estava separado das palavras, não entendia o sentido, mas copiava os nomes. Exemplo bola, eu pensava no sinal e escrevia. Eu só não

aprendia os verbos e substantivos, aprendi alguns. Só palavras simples, verbos no passado e no futuro eu não aprendi. (SS1)

O sujeito SS1 nos fala de sua dificuldade em aprender a língua portuguesa e mantém-se dentro do tópico sem causar estranhamento ou rupturas que interfiram na progressão tópica. Ele cita momentos de conflito com um professor e, em seguida, aponta seu descontentamento por não compreender o sentido das palavras durante as aulas de português. Depois revela que não aprendeu na escola passagens da gramática da língua portuguesa. Dessa forma, o sujeito SS1 encerra sua fala e garante um início, um desenvolvimento e um desfecho para sua sequência.

Ainda tratando dos dados do sujeito SS1, destacamos o trecho a seguir, quando lhe foi sugerido o tema relação com o mundo ouvinte:

Eu desconfiava de minha família, mas eles conhecem os gestos. Mas fora de casa, no trabalho, com ouvintes, a comunicação é difícil e às vezes é preciso chamar um intérprete, pois ele ajuda. Os ouvintes acham os gestos um pouco difícil, às vezes eles escrevem e mostram. Quando eu não consigo, mostra para minha família e ela me ajuda. Às vezes, eu tenho vergonha, pois escrever é difícil e tem palavras que não conheço, como os verbos. (SS1)

Nesta passagem da fala de SS1 podemos perceber a estratégia de retomada quando ele se reporta ao tema sobre a família e ao tema sobre a aquisição da língua portuguesa. Mesmo assim, ainda podemos notar que a centração não foi abalada, pois o sujeito utiliza referentes que contribuem para manutenção da interação. O trecho ainda contempla traços específicos da centração, como: a concernência, a relevância e a pontualização. Assim, a mudança de tópico mesmo sendo pontual, ocorre com naturalidade e a conversa flui sem rupturas bruscas.

Para ampliarmos nossa análise, vejamos parte da fala de SS2 sobre a aquisição da língua de sinais:

Há muito tempo eu comecei a inventar sinais. Eu não sabia conversar com os sinais, não conseguia me comunicar com a mamãe, pois ela não sabia usar sinais. [...] Às vezes mamãe me chamava para mostrar como fazer a leitura labial, mas eu não conseguia e a mamãe reclamava muito, pois eu precisava da leitura labial. Mas eu sempre pensava na Libras, eu gostava. Mamãe não queria nem pensar, porque ela achava que não combinava com meu futuro. Pois no futuro eu poderia parecer ignorante. [...] Mamãe não queria que eu aprendesse Libras, mas eu tentava aprender escondido e fui desenvolvendo até aprender. (SS2)

O que podemos notar do relato do sujeito SS2 é uma correta manutenção dos aspectos que norteiam o estudo do tópico discursivo. Desde o início de sua fala SS2

garante a centração e organicidade do que está sendo dito, demonstrando a relevância do tema. A sequência tópica é contínua e facilita a inserção de um novo dado que contribui para o fluxo informacional.

Partindo para a fala do sujeito SS3, optamos por apresentar resultados para o trecho que trata sobre sua relação com a família:

Eu me lembro que quando eu era pequeno, brincava com meu primo, ele sabia poucos gestos. Eu jogava futebol, mas não conseguia falar nenhuma palavra. Ia à praia, jogava futebol, vôlei e brincava. Só conseguia me comunicar com meu irmão, pois ele sabia um pouco. Com meu irmão mais velho eu me comunicava bem, mas mesmo assim não era perfeito. (SS3)

A descontinuidade se evidencia neste trecho, pois a perturbação da sequência linear ocorre pela ruptura de tópico que se apresenta em partes descontínuas e influencia diretamente o fluxo das informações. Além disso, a repetição não contribui para o acréscimo de novos dados, mas, sim, como uma repetição que atrapalha o desenvolvimento e a progressão da interação entre a pesquisadora e o sujeito. Portanto, a repetição, neste caso, não funciona como uma estratégia de articulação da conversa.

A seguir, apresentamos alguns resultados levantados sobre os marcadores conversacionais presentes em textos de sujeitos surdos produzidos em língua de sinais, neste caso, marcadores conversacionais linguísticos.

Os marcadores conversacionais são recursos que desempenham uma função interacional nas conversas e podem se configurar em elementos verbais, não-verbais e supra-segmentais. No caso deste estudo parece oportuno ressaltar as marcas conversacionais supra-segmentais que não podem ser vistos como recursos verbais, mas que são de natureza linguística. Os marcadores não-linguísticos ou paralinguísticos são elementos fundamentais no estudo das línguas orais. Pois, na Libras não tratamos os sinais ou gestos como recursos paralinguísticos, pois estes sinais são dotados de traços linguísticos.

A manifestação de recursos linguísticos nas língua de sinais podem ser o olhar, o sorriso, o gesto, o movimento de cabeça, entre outros. Como afirmado anteriormente, estes recursos são considerados não-linguísticos ou paralinguísticos nas línguas orais. No caso de surdos usuários de língua de sinais, esses elementos são imprescindíveis, uma vez que os sinais são manifestados de forma cinésica. O uso de

marcadores linguísticos e cinésicos indica que no momento da interação o corpo participa do ato comunicativo de forma mais completa. A linguagem corporal está presente e ocorre de forma natural quando se trata de uma língua espaço-visual. Além disso, as expressões faciais também estão presentes em diálogos realizados em língua de sinais e isso também pode justificar o uso dos sinais como recursos linguísticos.

Analisando essas marcas nos dados fornecidos pelos sujeitos surdos participantes desta pesquisa, podemos confirmar o que já foi citado acima. Esses sujeitos demonstram uma expressividade e uma flexibilidade no uso desses marcadores durante a interação. Como já foi dito na seção que trata sobre as expressões faciais como um dos parâmetros da libras (página 34), muitas vezes a expressão pode definir o significado de um sinal e, às vezes, até de uma sentença inteira.

Da mesma forma como na análise das escolhas lexicais, os sujeitos surdos do ES demonstraram mais conhecimento e fluidez nas conversas. Os sujeitos surdos do EF e EM apresentam rupturas e falhas em suas falas. Mas também apresentam certa construção de sentido naquilo que pretende informar. Constatamos, assim, que a conversa ocorre de forma natural e, de certa maneira, podemos compará-la com conversas orais, pois possuem várias características que as aproximam.

Para Fim de Conversa, mas não de Assunto...

*"Se soubesse que o mundo se desintegraria
amanhã, ainda assim plantaria a minha
macieira. O que me assusta não é a violência de
poucos, mas a omissão de muitos. Temos
aprendido a voar como os pássaros, a nadar
como os peixes, mas não aprendemos a sensível
arte de viver como irmãos."
(Martin Luther King Jr).*

Neste trabalho, buscamos dialogar com os autores da AC na tentativa de apresentar os conceitos por eles estabelecidos e confrontá-los com dados reais obtidos através de momentos em que estivemos em companhia de pessoas muito especiais. Considerando a proposta inicial da pesquisa acreditamos ter alcançado os seguintes objetivos: analisar as escolhas lexicais utilizadas pelo surdo para criar e desenvolver condições adequadas de interação, identificar as estratégias de inserção, de reformulação e a retomada do tópico discursivo numa conversa em LS no ato comunicativo entre surdo-surdo e surdo-ouvinte.

Para tratarmos da estrutura da língua de sinais, consideramos a relevância de fazermos uma explanação sobre noções básicas de Libras, sua evolução e oficialização no Brasil, sua estrutura fonológica, morfológica e sintática, visto que a Língua Brasileira de Sinais não é totalmente conhecida pela comunidade científica linguística. Bem como, estar em contato direto com a Libras e com sujeitos surdos. Dessa forma, pudemos observar que a Libras se apresenta como uma linguagem cinésica, ou seja, utiliza movimentos corporais, gestos, sorriso, olhar etc. Esses gestos dão origem aos sinais estabilizados da língua de sinais. Além disso, pudemos identificar, com o estudo dos aspectos formais da Libras que os sinais utilizados pela comunidade surda estão diretamente ligados à produções linguísticas, pois eles mesmos trazem em si muitos traços linguísticos.

A interação, que aqui foi estudada à luz da teoria da Análise da Conversação, desempenha um papel fundamental na experiência social humana. É através da interação, mas especificamente a conversa, que podemos realizar o ato comunicativo, pois é assim que podemos criar e manter nossas relações sociais. A motivação desta pesquisa esteve centrada na conversa com sujeitos surdos usuários de língua de sinais. Por isso mesmo, realizamos um encontro onde nossas conversas foram filmadas e analisadas em busca de perceber como esses sujeitos realizam momentos de interação adequados ao uso de sua língua.

No que concerne a análise das escolhas lexicais, destaca-se que os resultados encontrados servem para comprovar a riqueza do repertório léxico da Língua Brasileira de Sinais. E, também, para desmistificar a ideia de que a língua de sinais tem apenas a função de representação icônica do português. A escolha do sinal se dá pela opção que o falante desta língua dispõe e pela sua adequação com o contexto em que o sinal ocorre. Observamos, também, que da mesma forma que acontece com os ouvintes, a competência linguística do sujeito surdo pode auxiliar em sua desenvoltura conversacional. Uma vez que a renovação lexical das línguas de sinais ocorre de forma semelhante à língua portuguesa. Vale recordar que os sujeitos participantes da pesquisa eram surdos estudantes do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, todos residentes em Fortaleza e com idades entre 16 a 49 anos.

Falando acerca do desenvolvimento do tópico discursivo vale salientar que a progressão textual se dá através de elementos linguísticos estabelecidos por elementos textuais e relações semânticas e/ou pragmático-discursivas. Segundo Koch (2002), um desses elementos, a *progressão temática*, garante a continuidade de sentido no texto. Isto acontece por meio de usos lexicais pertencentes a um mesmo campo semântico, pois, através desse uso, são ativados os esquemas mentais dos quais esses itens são representantes. Em nosso estudo percebemos que a ideia de sequenciação temática pode ou não ser mantida. Percebemos isso nos diferentes níveis escolares em que a manutenção tópica ocorre de forma gradativa, ou seja, nas falas dos sujeitos do EF essa manutenção não acontece, os sujeitos do EM demonstram certa dificuldade em manter o foco no tema sugerido, no entanto, com os sujeitos do ES a organização e a centração são mantidas.

Esperamos que a Linguística acompanhe com interesse os avanços e as transformações pelas quais passamos constantemente e reconheça os estudos sobre as línguas de sinais como estudos que contribuem para mudanças sociais, históricas e linguísticas. Dessa forma, é possível perceber a relevância de se estudar as línguas sob uma nova perspectiva, sob uma amplitude que ultrapasse os limites das modalidades oral e escrita e alcance uma estrutura tanto linguística como cinésica.

Com este estudo, acreditamos ter contribuído, mesmo que minimamente, para o desenvolvimento dos estudos tanto sobre as línguas de sinais como para estudos sobre a interação entre surdos. Cremos, com isso, que este trabalho produzirá consequências positivas tanto para a Linguística como para a Língua Brasileira de Sinais.

Referências

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 2003.

BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Paris: Nathan, 1997.

BRONCKART, J. P. atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo; trad. Anna Rachel machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CABRAL, L. S. *Introdução à lingüística*. 7ª ed., p. 4-19. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

CASTRO, A. R. de; CARVALHO, I. S. de. *Comunicação por língua brasileira de sinais*. Brasília: Editora Senac, 2005.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A. A surdez, o surdo e seu discurso. Revista Eletrônica de Enfermagem. V. 6, n. 02, p. 166-171, 2004. Disponível em www.fen.ufg.br Data de acesso: 25 de julho de 2008.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

COUTINHO, D. Libras: Língua brasileira de sinais e língua portuguesa – semelhanças e diferenças. João Pessoa: 3ª Ed, Arpoador, 2000.

DORZIAT, A. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. *Educar em Revista*, Curitiba: n. 23, p. 87 - 104, jan./jun., 2004.

DORZIAT, A. Deficiente auditivo e surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos. Disponível em: <www.asurdosporto.org/artigo.asp?idartigo=78>. Acesso em: 01 de março de 2007.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIN, F.; BENTES A. C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 2. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1992.

FELIPE, T. A. *O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

FELIPE, T. A. A estrutura frasal na LSCB. In: *Anais do IV Encontro Nacional da ANAPOLL*, Recife, 1989.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

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

GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge England: Polity Press, 1984.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*, 2ª Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e análise da conversação e da fala. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 1 nº 1 (1), agosto-dezembro/2003, p. 149-168.

HERITAGE, J. C. Etnometodologia. In GIDDENS, A. e TURNER, J. (org.). *Teoria Social Hoje*. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. 1ª reimpressão, São Paulo: UNESP, 1999.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*; trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A repetição como mecanismo estruturador do texto falado. In: ANPOLL, 1993. (mimeo)

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. *Construção dos sentidos*. 7ªed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOJIMA, SEGALA, Libras: língua brasileira de sinais – a imagem de pensamento. V. 5. São Paulo: Escala, 2008.

JACKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: 21ª Ed, Cultrix, 2006.

JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*, v.II. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1992.

KOCH, I. G. V. et al. Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, A. T (org.). *Gramática do Português Falado*. Volume I: A ordem. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1990.

LAZARINI, P. R.; CAMARGO, A. C. K. Surdez súbita idiopática: aspectos etiológicos e fisiopatogênicos. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, vol. 72, n.4, p. 554-61, jul/ago, 2006.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set/dez 2005.

LYONS, J. *Linguagem e lingüística*. Rio de Janeiro: LCT, 1987.

LUFT, C. P. *Língua e liberdade*. Porto Alegre: L& PM, 1985. p. 37-93.

MAIA, E. M.; *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. 4ª ed, São Paulo: ed. Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAREGA, L. M. Pontes; ROMUALDO, E. C. Estudo comparativo da organização tópica de uma Elocução Formal e sua Retextualização. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 1540-1551.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, C. L. Organização tópica do texto e ensino de leitura. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, p. 149-160, 2005.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porta Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, V. P. F. A linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 23-38, 1997.

ROCHA, L. C. A. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, A. P.; GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 297-306, abr./jun. 2008.

SCARANELLO, C. A. Reabilitação auditiva pós implante coclear. *Medicina*, Ribeirão Preto, vol. 38, n. ¾, p. 273-278, jul/dez. 2005.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, v.2, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SERRA, D. G. Educação do indivíduo surdo: a técnica do relato oral e o depoimento de mães. In: *Anais do Encontro Internacional do Texto e Cultura*. 29 de outubro a 1 de novembro de 2008.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, mai/ago 2006.

SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N. *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

STEINBERG, M. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.

STUMPF, M. R. Práticas de bilingüismo: Relato de experiência. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 290-299, jun 2005.

TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. G. Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. *Estudos de psicologia*, vol. 8, n.3, p. 459-467.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004.

VENTOLA, E. The structure of casual conversation in english. In: *Journal of Pragmatics*, 3, p. 267-298, 1979.

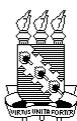
Associação dos Surdos do Porto «Disponível em www.asurdosporto.org/artigo.asp?idartigo=243». «Acessado em : 01 de março de 2007».

Editora Arara Azul «Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br>» «Acessado em: 18 de maio de 2008».

Entre amigos «<http://www.entreamigos.com.br/textos/default/infdefault.htm>» «Acessado em: 01 de março de 2007».

Anexo

Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Língua Brasileira de Sinais: escolhas lexicais e desenvolvimento do tópico discursivo”.
2. Você foi selecionado pela pesquisadora por se enquadrar nos critérios selecionados para esta pesquisa e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição de ensino superior a qual a pesquisadora mantém vínculo.
5. Os objetivos deste estudo são observar as escolhas lexicais e o desenvolvimento do tópico discursivo em estruturas narrativas produzidas por sujeitos surdos em textos gestovisuais; analisar as escolhas vocabulares no texto produzido pelo sujeito surdo em estruturas narrativas; identificar as estratégias de inserção do tópico discursivo no ato comunicativo entre surdo-surdo e surdo-ouvinte; identificar as estratégias de reformulação do tópico discursivo pela repetição de gestos; analisar os conhecimentos lingüísticos dos sujeitos surdos para criar e desenvolver condições adequadas para resolver conflitos de interação.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista realizada pela pesquisadora em local e horário a combinar.
7. A presente pesquisa não apresenta nenhum risco aparente relacionado com sua participação.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são oferecer uma contribuição a esse debate, a fim de proporcionar discussões que levem em conta a relação entre linguagem, cognição, surdez e educação, assim como o que decorre dela: as relações socioculturais, a comunicação, os processos de significação e a aquisição de um língua oral.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois o interesse desta pesquisa está na análise das informações obtidas e não nos sujeitos envolvidos. Portanto, buscaremos dessa forma proteger e assegurar a privacidade dos informantes.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR

Nome: Dannytza Serra Gomes

Endereço completo: Rua Jaú, 60 Bloco 02 apt. 402 Vila União Fortaleza - Ce

Telefone: (85) 8868 0423

Assinatura

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Fortaleza, ____ de _____ de 2009

Sujeito da pesquisa *

Pai / Mãe ou Responsável Legal *