

## ■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### ■ Constituição identitária na aquisição tardia de língua de sinais

 Linair Moura Barros Martins\*

**Resumo:** Adultos surdos que cresceram sem contato com outros surdos e sem aquisição de uma língua compõem um grupo que tem se beneficiado de projetos de ensino da língua de sinais e português escrito, adequados às suas condições linguísticas. O encontro com os pares surdos, no processo de aquisição da língua de sinais, possibilita a superação do isolamento social pelo compartilhamento de experiências e de sentidos construídos sobre a surdez. Propiciar a aquisição de língua de sinais nesse contexto, enseja a criação de um espaço discursivo em que os tópicos conversacionais sejam apresentados pelos próprios aprendizes. Dessa forma, a aquisição da palavra/sinal promove novas interpretações sobre si e sobre o mundo, possibilitando constituição histórica e identitária dos aprendizes, bem como a competência comunicativa que é adquirida concomitantemente com um conjunto de valores e atitudes dos falantes em relação à língua. Este trabalho investiga a importância da criação de espaço de fala sinalizada espontânea no contexto de uma classe exclusiva de surdos jovens e adultos que estão aprendendo a língua de sinais e a língua portuguesa escrita tardiamente. Os resultados apontam que os momentos de fala sinalizada espontânea colaboram para a aquisição da língua e dos valores partilhados pela comunidade de falantes, revelando sua importância para o desenvolvimento da linguagem e fortalecimento da identidade linguística e cultural.

**Palavras-chave:** Surdos isolados. Aquisição tardia de língua. Identidade.

---

\* Linair Moura Barros Martins é especialista em Formação Socioeconômica do Brasil (2000), especialista em Educação Especial Inclusiva (2006), mestre em Educação pela UnB (2010), e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2015). Professora da educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atua como Coordenadora-Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino - DPEE/SECADI/MEC. Contato: [linairmoura@gmail.com](mailto:linairmoura@gmail.com).

## Introdução

A surdez, muitas vezes, carrega consigo a ausência da fala vocal ou sinalizada pela falta de aquisição de uma língua, fato que se dá na relação social, quando as crianças aprendem o idioma falado primeiramente pela família. Mas os surdos, sem acesso sensorial à língua oral falada em casa, contam com possibilidades reduzidas de aquisição de língua. O isolamento linguístico que começa na família continua quando eles chegam à escola e não encontram condições de desenvolvimento da linguagem. Dessa forma, em razão da inadequação da modalidade da língua oral às suas possibilidades perceptivas e das fragilidades do sistema educacional quanto à provisão de programas educacionais que contemplem a necessidade de ensinar uma língua, muitos surdos crescem sem língua alguma. É o caso dos jovens e adultos surdos desta pesquisa.

Pelas condições sociolinguísticas que marcaram suas vidas, esses surdos constituem um grupo chamado de surdos isolados. Coelho e Cortes (2013) esclarecem que, quando falamos de surdos isolados, não estamos falando do isolamento físico ou geográfico que costuma caracterizar os indivíduos que não tiveram contato com outros seres humanos e com a vida em sociedade, mas, no caso dos surdos, trata-se um isolamento linguístico porque eles “se encontram em situação de isolamento comunicacional ou sociolinguístico e, portanto, não dominam fluentemente nenhuma língua *standard*” (COELHO; CORTES, 2013, p. 391).

O isolamento provocado pela falta de uma língua nos alunos deste estudo teve como consequência o precário de desenvolvimento de habilidades comunicativas que, por sua vez, ocasionou grande dificuldade de inserção social, refletida na pouca autonomia nas atividades do dia a dia, tais como pegar o transporte público, fazer pequenas compras, andar sozinho. Dos treze alunos, com idades de 19 a 58 anos, nenhum se casou, embora dois deles tenham filhos e pelo menos dois deles eram fortemente controlados pela família para não terem envolvimento amoroso, outros eram impedidos de gerenciar seus recursos financeiros e, em dois casos, as famílias pediram a interdição judicial como forma de facilitar o recebimento do Benefício da Prestação Continuada<sup>1</sup>, limitando sua participação política na sociedade, pois essa medida tem como consequência a vedação do exercício de diversos direitos, dentre eles, o voto. Embora pareça que a desvantagem social e pessoal desses sujeitos tenha como causa a surdez e a falta de uma língua, o que está no centro desse processo são as crenças e valores que as pessoas que estiveram ao redor deles, bem como as instituições por onde eles passaram, nutriam sobre a deficiência. As conotações negativas sobre déficit sensorial resultavam em baixas expectativas sobre o seu crescimento pessoal e acadêmico, criando condições desfavoráveis ao seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997).

Sem a aquisição de uma língua e sem o aprendizado da leitura e da escrita, esses sujeitos surdos encontram-se em dupla desvantagem: de um lado, privados da apropriação dos bens socio-simbólicos da sua coletividade e, por outro, a falta da leitura e da escrita os colocou em desvantagem social em relação à participação na sociedade letrada, onde essas aprendizagens possibilitam uma ação mais qualificada.

Em sua maioria, eles migraram de várias partes do país para Brasília por ser um ponto de atração dos movimentos migratórios nacionais e se inseriram no projeto de letramento desenvolvido pela Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos - Apada/DF, onde estão aprendendo a língua de sinais e a língua portuguesa – LP, na sua modalidade escrita.

Sua chegada à escola, como adultos surdos e sem língua, demanda a necessidade de um programa que objetive o desenvolvimento tanto do aprendizado das línguas (de sinais e português escrito) como do currículo escolar convencional, mas o desenvolvimento linguístico se impõe como prioridade e a escola precisa criar oportunidades para que eles adquiram as línguas (português e Libras).

O desafio de proporcionar o acesso à palavra/sinal para estes alunos é duplo: como aquisição/aprendizado e como leitura/escrita. A aquisição/aprendizagem da língua introduz o homem nas formas mais elementares de desenvolvimento pessoal e social, enquanto a leitura/escrita, nas formas mais elaboradas que dinamizam a vida nas sociedades letradas modernas.

A aquisição da língua na escola demanda a criação de espaços de fala e não é diferente com a língua de sinais. Hymes (2009) afirma que os falantes adquirem competência comunicativa concomitantemente com um conjunto de atitudes, valores e motivações a respeito da língua e das suas características de uso. Hymes enfatiza que a educação deve considerar que os alunos vindos de mundos de referências diferentes podem ser mal interpretados e, por isso, a escola deve introduzir hábitos discursivos no contexto do trabalho com a língua. Com esse princípio em mente, será analisado o espaço criado pela professora para fala sinalizada espontânea (em Libras) dos alunos: o conto do final de semana.

O conto do final de semana, evento adotado pela professora da classe estudada, é também caracterizado na literatura como “tempo compartilhado” (CAZDEN, 1991) quando os alunos partilham livremente suas experiências no contexto da sala de aula. É uma prática de discurso escolar muito comum nas classes de alfabetização (hora da rodinha, *sharing time*). É um espaço de interação, cuja motivação inicial é responder uma questão levantada pelo professor. Cazden (1991), afirma que a pergunta do professor é um convite aos alunos para que participem com uma experiência. A possibilidade de trazer uma temática pessoal é o fato de maior importância no tempo compartilhado, pois as aulas, em geral, são guiadas pelos professores, que escolhem seus temas, em cujas estruturas, as oportunidades de fala dos alunos são reduzidas.

No tempo compartilhado, os alunos aprendem ou aprimoram a língua de sinais, a professora ensina sinais novos e reforça outros dentro dos temas trazidos pelos alunos. Na seção de análise, veremos que a professora, além de ensinar sinais novos, a partir de suas falas, corrige a articulação e os demais parâmetros da LS e os estudantes também agregam os tópicos mencionados pelos colegas e pela professora em seus enunciados, ampliando seu repertório. Mas o aspecto que mais chama a atenção no compartilhamento e a resignificação de suas experiências de vida com os pares, tornando o aprendizado da língua uma oportunidade de compartilhamento dos valores associados a ela (HYMES, 2009) que possibilitam a criação do sentido de pertença ao grupo e colaboram para manutenção

ou transformação daquilo que, nas palavras de Goffman (*apud* SCHIFFRIN, 1996), somos ou acreditamos que somos, pelo fortalecimento dos laços que os unem e os identificam como grupo. Colaboram, ainda, com o objetivo de ampliação do conhecimento de mundo, caracterizando-se como um aspecto muito positivo da criação de oportunidades de fala espontânea em sala de aula e da constituição da identidade.

A identidade, neste trabalho, é entendida como um processo relacional e social que se estabelece diante do outro. É um espaço fluido de convergência quanto ao vir a ser e se fortalece com a ligação dos pares em “comunidades”. A identidade é negociável, revogável, não se encerra com o pertencimento, mas é uma questão sempre inacabada. Nesse sentido, a identidade é uma busca e não uma descoberta (BAUMAN, 2005).

Abordando temáticas sobre si, os alunos puderam compartilhar muitos sentidos sobre suas experiências como surdos entre os pares, o que possibilitava a negociação de significados no reconhecimento da experiência comum. Nesse contexto, eles podiam falar dos sentimentos e dificuldades que enfrentaram quanto às situações vividas. Sobre a convivência entre pares, Dorziat (2009), ressalta sua relevância para a constituição do senso de pertencimento e enfrentamento do grupo majoritário.

A convivência entre pares é componente fundamental para a formação humana, para o fortalecimento de condições de atuação, para a auto-aceitação. O sentimento de pertença grupal dá às pessoas envolvidas a possibilidade de estabelecer relações mais naturais, trazendo contribuições significativas para enfrentar com convicção outros coletivos sociais. (DORZIAT, 2009, p. 59)

As experiências trazidas no momento de fala sinalizada espontânea, criada pela professora, revelavam angústias vividas, descobertas e surpresas. A possibilidade de compartilhar a experiência com os pares fornecia outras significações que se mostravam genuínas porque eram trazidas e compartilhadas entre pares, sendo pouco a pouco apropriadas individualmente num processo de construção de suas identidades sociais.

## Objetivo

Analisar o tempo compartilhado numa classe alfabetização/letramento de jovens e adultos surdos que estão em processo de aquisição tardia da língua de sinais e português escrito para identificar a importância da fala sinalizada espontânea no desenvolvimento da linguagem e constituição da identidade desses aprendizes.

## Metodologia

A classe é constituída de treze alunos com idades que variam de 19 a 58 anos, todos surdos profundos bilaterais, com duas exceções de surdez severa. Todos começaram a aprender Libras tardiamente. Cinco alunos já utilizam fluentemente a língua de sinais - LS, quatro apresentam um nível intermediário e quatro ainda dependem muito dos gestos, desenhos e mímicas na elaboração de seus enunciados. A professora é fluente em LS.

As aulas foram filmadas e transcritas. Depois, procedeu-se a microanálise etnográfica (BORTONI-RICARDO, 2014). Na turma

em estudo, a língua de sinais é língua de instrução e a professora abria a aula de segunda-feira perguntando: o que você fez sábado e domingo? Ela cuidava para que todos tivessem oportunidade de falar e, muitas vezes, o tópico levantado nesse espaço constituía a temática de outros momentos da aula.

Foram analisadas as aulas de quinze segundas-feiras e os excertos foram selecionados tendo em vista sua importância quanto à possibilidade de abordagem de tópicos levantados pelos alunos os quais revelavam valores e significados compartilhados por eles em torno da experiência da surdez. As falas foram produzidas em língua de sinais e traduzidas para português, mas os alunos menos fluentes usaram gestos, mímicas, desenhos e, eventualmente, sinais da LS. A transcrição está registrada em caixa alta [ENTRE COLCHETES]. Quanto à filmagem, a câmera não ficou fixa porque foi necessária sua movimentação e ajuste frequente do *zoom* para captar a articulação dos sinais. Por essa razão, algumas falas têm a ressalva de que os alunos estavam fora do foco. São utilizadas siglas para caracterizar parâmetros da língua de sinais: CM - significa que o parâmetro configuração de mãos foi articulado de forma errada e ENM significa expressão-não-manual (QUADROS, 2004). A letra P é empregada para designar a professora.

## Resultados

Foi nesse contexto do tempo compartilhado que o tema “aparelho auditivo” entrou na conversa quando a professora perguntou pelo aparelho de Rita (41 anos). Márcia (24 anos), irmã de Rita e mais fluente, respondeu por ela, que demonstrou dificuldade de entender a pergunta da professora. Ela informou que o aparelho fora levado para o conserto. A conversa sobre o aparelho prosseguiu e, em certo ponto da conversa, Márcia descreveu o exame de audiometria, dramatizando o silêncio que havia na cabine e o levantar das mãos para identificar os sinais sonoros. Nesse momento, Joana (34 anos) interveio:

Joana – [TINHA VONTADE DE JOGAR FORA. BARULHO FORTE NOS MEUS OUVIDOS. EU SENTIA DOR. AS PESSOAS OUVINTES NÃO SABIAM, MAN-DAVAM-ME COLOCAR, AJEITAVAM NO MEU OUVIDO. EU NÃO QUERIA, MUITO SOFRIMENTO, MAS NINGUÉM SABIA O QUE EU SENTIA].

A participação de Joana mobilizou o resto da turma porque o fato que ela expõe retrata os sentimentos vividos pelos seus colegas. O aparelho auditivo costuma ser um capítulo traumático na vida dos surdos. Muitas crianças opõem resistência ao seu uso em virtude das dificuldades de adaptação que enfrentam (SANTANA, 2007). Entretanto, na infância, os surdos estão sozinhos, sem pares surdos para negociar sentidos e enfrentar os significados atribuídos pelos ouvintes sobre os fatos que os afetam. Nesse contexto, torna-se difícil escapar à possibilidade de verem a si mesmos pelos estereótipos construídos pelos outros sobre eles.

A professora expande o tópico, relacionando-o ao filme “Seu nome é Jonas”, que os alunos assistiram, pedindo que eles recontem a história e Joana reconta, mencionando o aparelho de caixinha no bolso, preso na cintura, usado pela personagem. Os alunos identificam, nos relatos uns dos outros, fatos vivenciados individualmente que marcam sua história

dos surdos, possibilitado a percepção de si como parte do grupo. A professora repete a descrição do aparelho e outros alunos se manifestam:

Raimundo: - [AQUELE DE CAIXINHA?]

Rita: - [CONHEÇO, CONHEÇO.]

Joana: - [ERA OBRIGADA A USAR.]

Raimundo (54 anos) enumera várias características da personalidade, sobre a surdez e sua comunicação. José ainda não fala em LS, mas está atento à narração que o motiva a contar de sua experiência, descrevendo os antigos AASI<sup>2</sup>. Riscando com o dedo a superfície da mesa, ele demonstra como era o aparelho e Joana conta que sua prótese foi adquirida com a ajuda de um professor. Bento (58 anos) também se recorda do aparelho, demonstrando com o movimento dos dedos os impulsos sonoros que sentia ao colocá-lo na orelha.

José: [IGUAL EU.] (apontando para si e para Raimundo).

Reconhecendo-se na experiência comum, eles podem compartilhar os sentimentos e dificuldades que enfrentaram quanto ao aparelho auditivo. Joana e Raimundo relatam as dificuldades de comunicação vividas no ambiente doméstico. Nesses momentos, a concordância recíproca revela suas experiências comuns. Falar do uso de aparelho entre pares pode fornecer outras significações, diferentes daquelas construídas por médicos, terapeutas, pais e professores ouvintes em cujas advertências, o aparelho sempre aparecia com conotações positivas, mas nunca relacionado aos incômodos que somente eles sentiam. As experiências individuais são mobilizadas para um campo coletivo, constituindo-se como característica de um grupo. Nesse processo, os alunos ativam significações em que as impressões dos pares têm legitimidade porque, pelo menos nesse momento, a opinião dos ouvintes não pode silenciar suas vozes.

Para Goffman (1993), as pessoas estigmatizadas podem incorporar os padrões que a sociedade maior nutre a respeito delas, tornando-se suscetíveis a admiti-los como reais, mas, para o mesmo autor, aquilo que somos ou acreditamos ser não é derivado apenas do papel de instituições, como a família, a escola ou o trabalho, mas dos processos sociais em que estamos envolvidos nas interações cotidianas que nos dão o sentido de quem somos.

Outro momento do tempo compartilhado revela a reciprocidade dos alunos na resignificação da experiência das irmãs Rita e Márcia. Num dado momento do tempo compartilhado, a professora pergunta para Márcia (24 anos) a respeito de Rita (41 anos);

P: - [ELA, NUNCA ORALIZOU? FALOU? NADA?]

P: - (a aluna responde fora de foco e P começa a traduzir sua fala, espantada com a declaração): - Ah! Ela tá dizendo que sempre via a irmã dela mexer a boca, mas não entendia nada. Ela tá achando que a irmã oraliza!

P: - [ELA NÃO FALA NADA. ENTENDEU?]

Márcia: - [EU SEMPRE VEJO ELA E MINHA IRMÃ FALANDO: BA-BA-BA. EU NÃO SABIA FALAR, NÃO ENTENDIA NADA. SEMPRE IMAGINEI QUE ELA FALASSE.]

P: - [ELA SÓ FAZ A-A-A-A-A.]

Márcia: - [A-A-A-A-A?]

P: - [A-A-A-A, MAS NÃO CONSEGUE REPETIR UMA PALAVRA. A-A-A-A-A, U-U-U-U-U.]

[...]

Márcia: - [MAS ELA MEXE COM A BOCA.]

P: - [SÓ COPIA.]

Nesse momento, todos ficam muito surpresos com as declarações de Márcia porque percebem ela pensa que sua irmã, Rita, escuta e fala com outros membros da família. A professora insiste, esclarecendo a situação. Rita presencia o diálogo, mas parece não compreender o que a irmã está revelando.

[Márcia: - [ELA FALA.]

P: - [NÃO, ELA NÃO FALA NADA. SÓ MEXE A BOCA.] - P faz a mímica de abrir a boca como se estivesse falando e continua - [ELA NÃO ESCUTA NADA. NÃO FALA NADA COMPREENSÍVEL. SÓ U-U-U-U-U.]

Márcia: - [UHUM? SÓ A-A-A-A-A. É MUDA!]

P: - [POR EXEMPLO, NA RUA, VOCÊ VÊ UMA PESSOA MEXENDO A BOCA AÍ REPETE: BA-BA-BA.]

Márcia: [COPIA?]

P: - [COPIA. COPIA, MAS NÃO SABE NADA, NÃO SAI NADA QUE DÊ PRA ENTENDER. VOCÊ PRECISA SENTAR COM ELA E ENSINAR A LIBRAS.]

Márcia demonstra dificuldade em aceitar o que a professora afirma, pois contraria o sentido constituído em casa, no seio familiar, sobre sua irmã. Na escola, elas estão aprendendo as primeiras palavras/sinais e, ao que parece, descortinando o mundo nas oportunidades criadas pela professora, nas quais Márcia pode contrapor as impressões a respeito da irmã nas possibilidades discursivas que a língua comum proporciona. Sem possibilidade de negociar sentidos dentro da família, Márcia construiu uma identidade virtual da irmã e só agora seus atributos reais são ressignificados com a ajuda dos pares: [UHUM? SÓ A-A-A-A-A. É MUDA!]. O drama de Márcia faz-nos lembrar das palavras de Fabrício e Bastos (2009, p. 46) quando parafraseiam Bucholtz e Hall (2003, 2005 apud FABRÍCIO; BASTOS (2009): “[A]s identidades não são autônomas, uma vez que adquirem sentido em relação a outras identidades, em processos que emergem na interação social”.

A descoberta de Márcia, no contexto da aula, tem efeito arrebatador sobre os alunos. Eles ficam profundamente tocados e convergem para atitudes de responsabilização que se materializam em ações imediatas. Márcia diz que não costuma ensinar nada para a irmã porque não precisa, uma vez que ela ouve, mas Raimundo começa por aconselhá-la:

Raimundo: - [VOCÊ PRECISA ENSINÁ-LA. AS LETRAS, ELA NÃO SABE.]

Bento (58 anos): - [PRECISA PACIÊNCIA] (CM-)

Rita: - [PACIÊNCIA] (CM-) (a professora pega nas mãos de Rita e corrige a articulação depois acrescenta:)

P: - [É PRECISO TER PACIÊNCIA, MAS ELA APRENDE.]

Bento é enfático: - [PRECISA PACIÊNCIA.]

Raimundo ratifica: - [PACIÊNCIA.]

Os alunos insistem em ressaltar que Márcia precisa ter paciência com a irmã. Talvez, lembrando-se das próprias

experiências caracterizadas pela incompreensão dos outros e pela falta de paciência com eles.

José (51 anos) logo conta seu exemplo pessoal, entre mímicadas, ele diz que também não aprendeu nada na infância, mas agora está aprendendo. Ele parece tentar mitigar o infortúnio de Rita. Raimundo começa a ensinar o alfabeto manual para Rita, imediatamente, como se ele também se responsabilizasse pelo desenvolvimento de sua colega e tivesse urgência em fazê-lo. Com uma mão, mantém a apontação para o alfabeto no mural enquanto Rita faz a datilologia das letras, com a outra, faz gestos positivos acompanhados de ENM. Aponta as letras e observa a articulação da colega, ratificando seu progresso. Ao final, os dois comemoram batendo palmas. Raimundo chama a professora para conferir o aprendizado de Rita. Os dois continuam comemorando.

Os alunos apontam caminhos já percorridos pelos quais veem possibilidades de crescimento para Rita. Nesses, aparecem o aprendizado da língua de sinais e das letras, ou seja, o desenvolvimento linguístico em LS e em LP. As entrevistas realizadas com os alunos no curso da pesquisa demonstraram que a necessidade de aprender as línguas aparece como pontos diferentes no seu desenvolvimento linguístico, primeiro percebem que o sistema gestual não é completo e se interessam pela Libras e, depois, os desafios e as novas oportunidades de inserção social que lhes apontam a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa, levando-nos a especular que o desenvolvimento em língua de sinais talvez ainda não se apresente como necessidade para Rita, uma vez que o espectro de suas ambições sociais ainda pode ser contemplado com o sistema gestual com o qual está acostumada a se relacionar com os ouvintes e quando está com os surdos, a irmã lhe serve de intérprete.

É possível perceber a responsabilização que os alunos assumem em relação a Rita. Além de avistarem possibilidades para ela, empenham-se como agentes do seu desenvolvimento, revelando o passado que viveram, as dificuldades do presente e as esperanças do futuro em um movimento de convergência na construção do “nós”, pois os alunos reportam-se às dificuldades já superadas em suas próprias vidas que servem de modelo para incentivar Rita a avançar.

É importante perceber que a mediação paritética tira a centralidade do papel da professora, levando os alunos a ajudá-la a lidar com a situação, dando contribuições para superar inseguranças que possam surgir diante da profundidade dos fatos revelados, pois eles se veem como parte da história de Rita, contando como já passaram pela etapa que ela está passando e colocando-se pessoalmente como modelo para ela.

As vivências dos alunos são agora revisitadas no contexto do tempo compartilhado, onde eles aprendem a língua de sinais e os valores associados à comunidade que dela usa, num processo de desenvolvimento linguístico e de constituição identitária.

## Conclusões

No contexto do tempo compartilhado, os alunos tiveram a oportunidade de fazer novas leituras de mundo mediadas pela língua sinais, compartilhando valores da comunidade linguística. O uso do aparelho auditivo, as descobertas sobre si e sobre

o outro, o mundo do trabalho, o relacionamento amoroso, os problemas do transporte, as experiências religiosas, dentre outros, foram tópicos trazidos pelos alunos.

A oportunidade de falar gerava momentos de discussão, aprofundamento de fatos noticiados no jornal, aplicação de temáticas em estudo e, especialmente, o compartilhamento de significados sobre sua condição de surdos que estiveram submetidos às posições e representações construídas por não-surdos. A professora e os colegas mais fluentes ofereciam opções lexicais, realizavam correções gramaticais e fonológicas que eram assimiladas durante o discurso e constituíam-se em andaimes para o desenvolvimento individual e coletivo.

Nesses momentos, várias ações eram realizadas: pensar, falar, responder, perguntar, explicar, narrar, opinar. Esse conjunto de ações punham em movimento fatores cognitivos, sociais e emocionais que proporcionavam a construção de significados sobre si e sobre o mundo, colaborando para que os sentidos intrassubjetivos fossem progressivamente negociados no nível coletivo, propiciando um posicionamento individual pela identificação e diferenciação de si em relação ao outro.

O exercício da fala aprimorava aspectos da competência comunicativa em vista da necessidade de fazer-se entendido diante da audiência. É importante reconhecer as necessidades desses alunos. Elas não se reduzem à aquisição de língua, como código, mas compreendem a necessidade práticas discursivas, onde eles possam expor seus pontos de vista livremente. Nesse exercício, a aquisição da língua se dá num contexto de leitura do mundo que, começando de suas próprias vidas, possibilita seus reconhecimentos como sujeitos que participam de um coletivo e, como tal, podem se posicionar a respeito das questões que impactam a sociedade e suas próprias vidas.

Eles demonstravam muito interesse e respeito pela narrativa uns dos outros. Até mesmo em momentos em que os menos fluentes faziam grandes exposições, cansando a audiência, eles mantinham-se respeitosos apesar da aparente enfado. Esse interesse também se manifestava na forma como demonstravam empatia, identificando-se nas histórias uns dos outros e oferecendo contribuições para a superação de dificuldades.

Em alguns momentos, pareciam estar entendendo um assunto simples pela primeira vez. Era uma imersão no conjunto de significações socialmente construídas em torno dos fatos que afetam suas vidas. Dizemos “significações socialmente construídas” porque não podemos desconsiderar que eles partilham do mesmo mundo, dos mesmos problemas e certamente constroem conhecimentos e significados sobre ele. Entretanto, esses significados não são partilhados na família ou em outros âmbitos de convivência porque eles não têm interlocutores, mas nessa reunião com os pares, eles penetram no conjunto de significados que são produto da interação coletiva porque têm uma língua comum.

Essas ações e funções colocadas em prática no momento do tempo compartilhado colaboram com o objetivo de ampliação do conhecimento de mundo e aquisição e aprimoramento da língua de sinais. A criação de oportunidades de fala sinalizada espontânea em sala de aula caracterizou-se, neste estudo, como uma oportunidade muito positiva no desenvolvimento linguístico e construção da identidade dos alunos. ■

## Notas

<sup>1</sup> O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC-LOAS é pago pelo Governo Federal, cujo reconhecimento do direito é competência do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS e assegurado por lei, aos idosos e às pessoas com deficiência.

<sup>2</sup> Aparelho de Amplificação Sonora Individual.

## Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAZDEN, C.B. **El discurso en el aula**: lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia Y Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 1991.

COELHO, O.; CORTES, S. Surdos isolados, línguas, cidadania, identidade e iliteracia. In: COELHO, O.; KLEIN, M. (Coord.) **Cartografias da Surdez**: comunidades, línguas, práticas e pedagogia. Porto: Livpsic, 2013.

DORZIAT, A. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ, 2009.

FABRÍCIO, B.; BASTOS, L. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M.; BASTOS, C.; PEREIRA, T. (Orgs.) **Discursos sócio-culturais em interação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p.39-66.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 1993.

HYMES, D. **Competência comunicativa**. Revista Desempenho, v. 10, n.1, jun/2009. Disponível em: [www.revistadesempenho.org.br](http://www.revistadesempenho.org.br)

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHIFFRIN, D. Interaccional Sociolinguistics. In: McKAY, S. L.; HORNBERGER, N. (Orgs.) **Sociolinguistic and language teaching**. New York: Cambridge, 1996, p 307-328.

VYGOTSKY. **Obras escolhidas** - Tomo V. Madrid: Visor, 1997.