

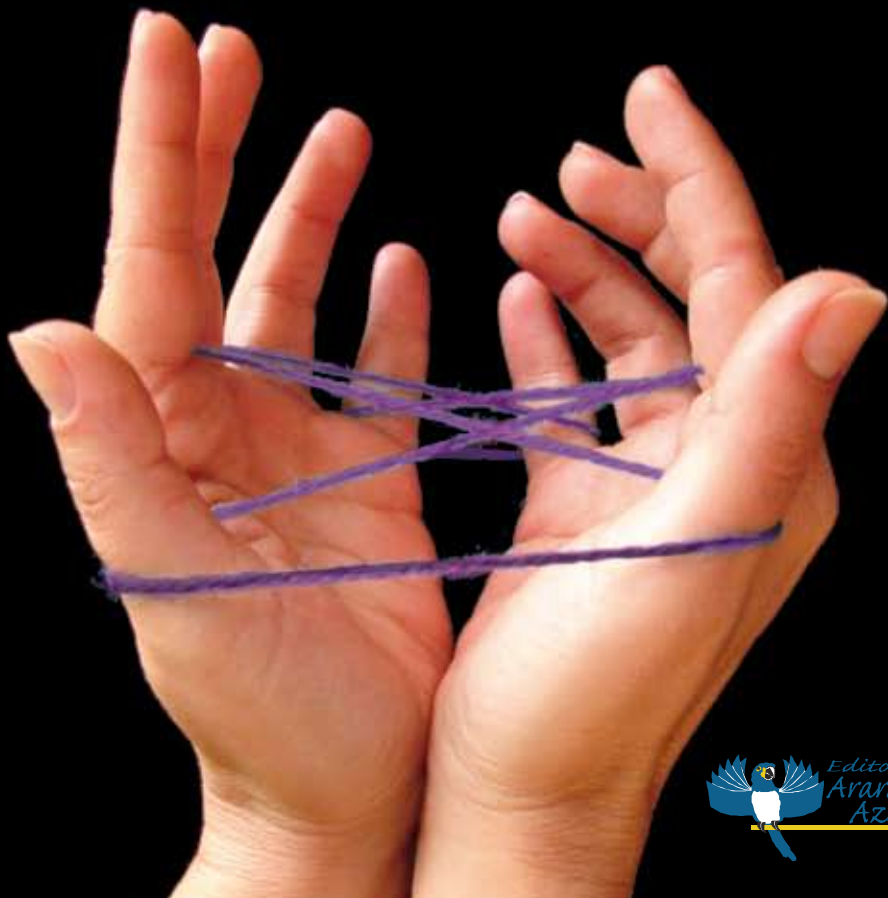
RONICE MÜLLER DE QUADROS  
MARIANNE ROSSI STUMPF

• ORGANIZADORAS •

# Estudos Surdos IV




SÉRIE PESQUISAS



# Estudos Surdos IV

RONICE MÜLLER DE QUADROS  
MARIANNE ROSSI STUMPF  
(ORGANIZADORAS)

# Estudos Surdos IV

 SÉRIE PESQUISAS

Aline Lemos Pizzio

Aline Souza

Audrei Gesser

Gabriela Passos

Gisele Anater

Heloiza Barbosa

Janine Soares de Oliveira

Leland McCleary

Mariângela Estelita

Marianne Rossi Stumpf

Rimar Romano Segala

Rodrigo Rosso Marques

Ronice Müller de Quadros

Rosemeri Bernieri

Saulo Xavier Souza

Silvana Nicoloso

Soélge Mendes da Silva

Tarcísio de Arantes Leite

Thaís Fleury Avelar

Zilda Gesueli



© 2008 by Ronice Müller de Quadros e Marianne Rossi Stumpf

Todos os direitos desta edição reservados à  
EDITORA ARARA AZUL LTDA.  
Rua das Acácias, 20 – Condomínio Vale da União  
Araras – Petrópolis – RJ – CEP: 25725-040  
Tel.: (24) 2225-8397  
www.editora-arara-azul.com.br

Capa e projeto gráfico  
Fatima Agra

Foto de capa  
Cristina Matthiesen  
Em releitura da escultura “A Catedral” (1908) de Auguste Rodin.

Editoração Eletrônica  
FA Editoração

Revisão  
Clélia Regina Ramos  
Ronice Müller de Quadros  
Mariana Klóh Rabello

Apoio



---

E85

Estudos Surdos IV / Ronice Müller de Quadros e Marianne Rossi Stumpf  
(organizadoras). – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2009.

452 p. : 21 cm – (Série Pesquisas)  
ISBN 978-85-89002-48-6

1. Surdos – Meios de comunicação. 2. Surdos – Educação. 3. Língua de  
Sinais. I. Quadros, Ronice Müller de & Stumpf, Marianne Rossi. II. Série.

CDD 371.912

---

*Aos pesquisadores, aos professores, aos intérpretes e  
às pessoas que estão aprendendo a Língua de Sinais  
Brasileira.*

## Sumário

Prefácio .....	11
Capítulo 1 .....	22
A PERSPECTIVA SOCIAL NA EMERGÊNCIA DAS LÍNGUAS DE SINAIS: A NOÇÃO DE “COMUNIDADE DE FALA” E IDIOLETO SEGUNDO O MODELO TEÓRICO LABOVIANO	
Rimar Romano Segala Rosemeri Bernieri	
Capítulo 2 .....	50
MECANISMOS DE COESÃO TEXTUAL VISUAL EM UMA NARRATIVA SINALIZADA : LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA EM FOCO	
Gisele Anater Gabriela Passos	
Capítulo 3 .....	78
LENDO SINALIZAÇÕES EM LIBRAS: ONDE ESTÁ O SUJEITO?	
Silvana Nicoloso Soélge Mendes da Silva	

Capítulo 4 .....	112
A NARRATIVA EM LÍNGUA DE SINAIS: UM OLHAR SOBRE CLASSIFICADORES	
Zilda Gesueli	
Capítulo 5 .....	124
POR UMA ORDEM “ALFABÉTICA” NOS DICIONÁRIOS DE LÍNGUAS DE SINAIS	
Mariângela Estelita	
Capítulo 6 .....	142
AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS DE SINAIS	
Ronice Müller de Quadros	
Capítulo 7 .....	170
A AQUISIÇÃO DA ORDEM DAS PALAVRAS NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: UM ESTUDO DE CASO	
Aline Lemos Pizzio	
Capítulo 8 .....	206
<i>THE BOOK IS NOT ON THE TABLE:</i> O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE SURDOS EM LÍNGUA INGLESA (LE)	
Aline Souza	
Capítulo 9 .....	242
ESTUDO EM DIÁRIO: FATORES COMPLICADORES E FACILITADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	



DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA POR UM  
ADULTO OUVINTE

Tarcísio de Arantes Leite

Leland McCleary

Capítulo 10 ..... 278

DO PATOLÓGICO AO CULTURAL NA SURDEZ:  
PARA ALÉM DE UM E DE OUTRO OU PARA UMA  
REFLEXÃO CRÍTICA DOS PARADIGMAS

Audrei Gesser

Capítulo 11 ..... 310

TRADUZIBILIDADE POÉTICA NA INTERFACE  
LIBRAS – PORTUGUÊS: ASPECTOS LINGUÍSTICOS  
E TRADUTÓRIOS COM BASE EM “BANDEIRA  
BRASILEIRA” DE PIMENTA (1999)

Saulo Xavier Souza

Capítulo 12 ..... 364

ENTREVISTA COM TRADUTORES SURDOS DO  
CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFSC: DISCUSSÕES  
TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE A PADRONIZAÇÃO  
LINGUÍSTICA NA TRADUÇÃO DE LÍNGUA DE  
SINAIS

Thaís Fleury Avelar

Capítulo 13 ..... 394

O FENÔMENO DE SER INTÉRPRETE

Rodrigo Rosso Marques

Janine Soares de Oliveira





Capítulo 14 ..... 408  
O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA  
SURDA FOCALIZADO NAS HABILIDADES VISUAL,  
ESPACIAL, JOGO SIMBÓLICO E MATEMÁTICA  
Heloiza Barbosa

Capítulo 15 ..... 426  
RELATO DE EXPERIÊNCIAS: A EDUCAÇÃO  
BILÍNGUE PARA SURDOS: RELATOS DE  
EXPERIÊNCIAS E A REALIDADE BRASILEIRA  
Marianne Rossi Stumpf



## Prefácio

Estudos Surdos IV fecha a coleção da Série Pesquisas com preciosas pérolas que resultam das pesquisas realizadas no país neste campo de investigação. Os quatro volumes contêm, entre outras produções, capítulos que sintetizam dissertações e teses que foram financiadas pela CAPES por meio do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP). Portanto, este programa possibilitou tanto o desenvolvimento destas pesquisas, como também a publicação das mesmas nesta série.

O campo de investigação dos Estudos Surdos foi sendo ampliado e passou a incluir diferentes correntes teóricas. Além disso, fica claro nas publicações reunidas nestes quatro volumes que é um campo interdisciplinar. Estamos produzindo pesquisas nos Estudos Surdos em diferentes áreas de conhecimento, bem como estabelecendo relações entre diferentes áreas. Como o projeto “Educação de surdos: o professor bilíngue, o professor surdo e o intérprete de Língua de Sinais em foco” formou pesquisadores nos cursos de pós-graduação em Educação e em Linguística, temos uma produção mais destacada nestes dois campos que estão representados nas publicações da presente série. No entanto, percebemos que os Estudos Surdos estão sendo abarcados por áreas como dos Estudos da Tradução, da História, da Sociologia, da Psicologia, das Artes Plásticas, das Artes Cênicas e assim por diante. Esperamos contar com a parceria da CAPES para darmos continuidade ao desenvolvimento

de pesquisas nos Estudos Surdos procurando ampliar mais e mais os campos de conhecimento.

A Série Pesquisas: Estudos Surdos publicou 43 capítulos, dos quais 32 são de pesquisas realizadas com o financiamento da CAPES AUX-PROESP-510/2003, vigência 12/2003 a 12/2008. Estas pesquisas contaram com diferentes formas de suporte, entre elas, bolsas de pesquisa, intérpretes de Língua de Sinais, professores visitantes brasileiros e de outros países, livros e materiais específicos. Também contamos com a contribuição de autores pesquisadores de outras universidades brasileiras. De certa forma, estes outros trabalhos contaram com nossa participação por meio de orientações pontuais ou participações em bancas. É uma grande satisfação integrarmos todos estes autores nesta Série, pois representam grande parte da nova geração de pesquisadores no campo dos Estudos Surdos. Todos os capítulos publicados passaram por avaliações e revisões realizadas pelos pesquisadores que compuseram os quatro volumes, bem como, pelas organizadoras da Série. As avaliações foram criteriosas observando-se a originalidade, a estrutura de cada capítulo, a apresentação de resultados e as contribuições para o campo dos Estudos Surdos.

O presente volume apresenta capítulos que refletem, de certa forma, o amadurecimento dos Estudos Surdos, apesar de ainda ser um campo muito novo no país. Estudos Surdos IV apresenta pesquisas com diferentes tipos de contribuição. Acreditamos que atingimos um novo patamar no estudo da Língua de Sinais Brasileira, pois os trabalhos no campo linguístico aprofundam seu estudo de forma científica e penetram suas diferentes áreas.



Não podemos deixar de mencionar a contribuição da FENEIS na formação destes pesquisadores, pois por muitos anos, esta federação ministrou cursos de Libras. Nós, os surdos, “aqueles poucos que conseguimos pular para dentro do veículo do progresso e trazer para dentro dos espaços acadêmicos novas posições”, como escreveu Perlin no volume anterior dos Estudos Surdos, soubemos sempre da importância da atividade de difundir nossa língua: como unificadora de nossos iguais, como uma forma de conseguir tornar visível os surdos para o mundo, como nossa maior bandeira de luta na busca de uma vida digna.

Com grande alegria, vemos hoje a Libras ser estudada e discutida em outros patamares. Somos conscientes do quanto precisa ainda ser feito para que ela possa servir a nosso povo, com plenitude, como o instrumento de cultura e de identidade. Somos muito gratos a todos esses pesquisadores, que aqui apresentamos, pela qualidade e dedicação de seu trabalho.

Os autores Rimar Segala e Rosemeri Bernieri abordam a perspectiva social nas Línguas de Sinais e suas variações sociolinguísticas. Trazem algumas pesquisas sobre a evolução das Línguas de Sinais, demonstrando que, conforme a teoria Laboviana, elas são vistas como sistemas heterogêneos. A língua, segundo Labov, é “uma forma de comportamento social, [...] usada por indivíduos em um contexto social para comunicar suas necessidades, ideias, emoções” (1972, p. 183). Além disso, mostram que podemos observar mudanças gramaticais em sua estrutura interna, condicionadas pelo uso social.

Nesse capítulo podemos observar a mudança de foco do indivíduo para a comunidade, além do estabelecimento de



parâmetros sociolinguísticos para delimitar os diferentes locais e contexto de uso dessas línguas.

No capítulo: *Mecanismos de coesão textual em uma narrativa sinalizada: Língua de Sinais Brasileira em foco*, Anater e Passos trazem um estudo que analisa algumas das estruturas da Libras. Apontam que os estudos acerca das Línguas de Sinais evidenciam especificidades importantes dessas línguas se comparadas às línguas faladas. Seus objetivos envolvem a análise dos mecanismos de coesão textual em uma narrativa sinalizada, apontando o uso de sinais dêiticos e anafóricos e outros recursos linguísticos possíveis a serem utilizados, na interpretação de histórias na Língua Brasileira de Sinais. Escrevem sobre as estratégias de memorização visual necessárias e a ordenação espacial dos elementos, entre outros mecanismos, como, a articulação simultânea dos sinais manuais e não-manuais. Compartilham estudos realizados sobre as estratégias de transferência, do uso flexível do corpo e da simultaneidade que dizem respeito à simultaneidade na articulação dos sinais manuais e não-manuais.

*Lendo sinalizações em Libras: Onde está o sujeito?* é um capítulo que nos é apresentado pelas duas intérpretes de Libras, Silvana Nicoloso e Soélge Mendes da Silva. As autoras apresentam um pouco da complexidade que envolve a função que exercem. Uma dessas situações de dificuldade para o intérprete se dá pelo fato da permissão restrita que a língua coloca quando determina que o sujeito gramatical seja mencionado apenas uma vez, no início do discurso, e recuperado a qualquer momento, durante a narrativa, por meio de outras estratégias anafóricas, especialmente pelo uso da apontação. Partindo de



um livro de literatura infantil, disponível em Língua de Sinais, elas desenvolvem uma análise sobre os recursos dêiticos-anafóricos de apontação e de transferência de pessoa. O objetivo é o de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre os recursos existentes na Libras, em relação às possibilidades de sinalização do sujeito gramatical. Geralmente, são as mãos que chamam mais atenção em um discurso em sinais. Fica encoberta, entre outros itens relevantes, a importância da localização, ou seja, o estabelecimento do espaço para utilização do apontamento para se referir ao sujeito. No entanto, o uso indevido ou incorreto deste pode alterar ou tornar incompreensível o discurso. O capítulo é riquíssimo de conteúdos, um verdadeiro presente para os leitores.

14



Zilda Gesueli analisa os classificadores em narrativas na Libras de crianças surdas no contexto de sala de aula. Os textos analisados envolvem a recontagem de histórias e o relato de experiências. A autora observa o uso recorrente de classificadores, especialmente na produção de narrativas. O uso de classificadores aparece como parte integrante da Língua de Sinais e requer descrições mais exaustivas para que possa ser compreendido e explorado de forma mais sistematizada no contexto de sala de aula.

Mariângela Estelita volta a nos instigar com sua proposta de escrita para a Libras, criada por ela própria: a Elis, que aqui ela descreve, sucintamente, dando referenciais para seu conhecimento mais completo. Porém, é outro seu objetivo nesse capítulo: aquele de apresentar como organizar um dicionário “*visográfico*” para os sinais da Língua Brasileira de Sinais. Ela equipara a palavra “*visográfico*” ao conceito de alfabético, usado

para os dicionários em línguas orais com esse tipo de entrada. Traça um histórico dos dicionários no mundo, contrapondo as vantagens daqueles alfabéticos em relação aos onomasiológicos, onde as entradas se dão por temas. É um capítulo de grande erudição que certamente vai ampliar o horizonte dos leitores, contemplados com conhecimentos muito específicos e qualificados que, no entanto, não deixam de fazer parte de nosso dia-a-dia.

Ronice Müller de Quadros nos traz alguns resultados das pesquisas realizadas no campo da aquisição da Língua de Sinais, especialmente com análises do processo de aquisição da Libras. A autora apresenta uma revisão sobre os efeitos de modalidade na aquisição das Línguas de Sinais e foca no processo de estabelecimento da morfologia verbal nas produções de crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirindo a Língua de Sinais no Brasil e nos Estados Unidos. A autora apresenta uma síntese dos estudos realizados por ela em parceria com a Diane Lillo-Martin, observando os resultados análogos nas duas Línguas de Sinais, ou seja, a Libras e a ASL. Quadros conclui seu capítulo observando que, apesar dos efeitos de modalidade, o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas adquirindo Língua de Sinais ocorre de forma contínua, refletindo a capacidade para a linguagem que faz parte da faculdade humana.

Aline Lemos Pizzio nos traz um estudo de caso, longitudinal, que acompanha a fase inicial de desenvolvimento da linguagem de uma criança surda, filha de pais surdos. Nos dados da criança analisada, foi constatada uma significativa variabilidade na ordem das palavras. Entretanto, essa variabilidade não é aleatória e está relacionada principalmente a



dois fenômenos encontrados nas línguas, tanto orais como de sinais. Oferece-nos suas observações, realizadas com extremo rigor e cuidado, qualidades que lhe permitiram aprofundar as análises. Assim como os resultados apresentados sobre a aquisição de tópico, os dados analisados sobre a aquisição de foco também indicam o uso dessas construções, desde o início da aquisição da linguagem pela criança. Conclui, pelas evidências, que o estudo de caso nos mostra que a aquisição da linguagem ocorre de maneira semelhante entre crianças surdas e ouvintes.

Aline Souza apresenta sua pesquisa de mestrado sobre o ensino da Língua Inglesa para surdos com enfoque comunicativo. A autora conduziu um estudo de caso com uma turma de alunos surdos do CAS de Fortaleza utilizando a metodologia da pesquisa ação. A autora analisou o uso de estratégias comuns aos observados nos contextos de ensino de língua estrangeira. Os alunos fazem transferência da Libras para o Inglês e do Português para o Inglês. O Português é outra segunda língua do aluno surdo que coincide com a modalidade do Inglês. No caso específico da Libras, a sua transferência para os textos no Inglês suprem a falta de conhecimento sintático dessa língua. O Português, embora também tenha sido usado algumas vezes para fins sintáticos, foi acessado muito mais para suprir a falta de conhecimento lexical no Inglês. A autora observou que as três línguas, ou seja, a Libras, o Português e o Inglês, desempenharam papéis fundamentais para o processo de apropriação da língua estrangeira. Aline Souza conclui sua pesquisa indicando a possibilidade de aplicar o ensino com enfoque comunicativo no ensino de línguas para surdos.





Leland McCleary e Tarcísio Arantes Leite tratam da aprendizagem das Línguas de Sinais pelos ouvintes. Ouvintes que não são CODAS, ou irmãos de surdos, ou detentores de qualquer outra relação que tenha permitido a estes ouvintes aprender a Língua de Sinais na convivência diária com surdos, ou seja, adquirir a Língua de Sinais naturalmente. Tratam da aprendizagem daqueles ouvintes que vão tentar aprender a Libras em um curso formal e sobre isso nos traz fatos muito concretos e interessantes, algumas vezes, alarmantes coisas que percebíamos, mas não conseguíamos explicar, como por exemplo, porque é tão raro observar um ouvinte participando daquele rápido balé de mãos, praticado pelos surdos, que muitas vezes deixa mesmo um ouvinte que domina a Língua de Sinais perdido no meio da conversa ou percebendo apenas uma pequena parte daquilo que os surdos estão dizendo. O capítulo é esclarecedor e até mesmo surpreendente. Gostoso de ler, aponta o caminho para o desenvolvimento de novas pesquisas neste campo de investigação.

Audrei Gesser traz uma discussão sobre as interações entre surdos e ouvintes. Alguns conceitos no campo das identidades e culturas são analisados pela autora a partir de suas experiências pessoais e das suas pesquisas. A autora analisa narrativas do contexto de sala de aula com surdos e ouvintes e conclui que as questões mantêm-se ainda dicotomizadas entre o clínico e o socioantropológico quanto à visão do que representa ser surdo. Gesser encaminha uma reflexão, no sentido de rever estas posições baseadas em dicotomias, para avançarmos nas discussões considerando ambiguidades e multidimensões das relações entre surdos e ouvintes na sociedade brasileira,



que irão ser reproduzidas por meio do discurso nas práticas “inclusivas”.

Saulo Xavier Souza desenvolve um capítulo sobre a traduzibilidade das poesias em Libras para o Português. O autor trabalha com a poesia “Bandeira Brasileira” de Nelson Pimenta e a traduz para o Português buscando encontrar formas que preservem sua forma e conteúdo. Os elementos identificados pelo autor evidenciam a complexidade do processo tradutório de uma língua viso-espacial para uma língua oral-auditiva. As diferenças decorrentes das modalidades exigem estratégias tradutórias específicas que traduzam o visual da Libras para o escrito no Português buscando preservar a poesia da Libras na versão em Português.

18



Thaís Fleury Avelar trata da padronização linguística na Libras. O texto aborda os problemas decorrentes da variação linguística observada no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem do Curso de Letras Libras. A autora analisa as variações linguísticas neste contexto e suas implicações na interação com os tutores e colegas do curso. A autora problematiza esta questão e discute suas implicações no contexto do curso. O capítulo traz à tona uma discussão que é comum nas línguas faladas, mas completamente original nos estudos das Línguas de Sinais e se situam no campo das políticas linguísticas e estudos da tradução.

Rodrigo Rosso Marques e Janine Soares de Oliveira abordam algumas das interrogações e dos conflitos que a função de intérprete de Libras coloca para aqueles que se atrevem a exercer essa atividade tão complexa. Utilizam uma abordagem teórica fenomenológica para dissecar as situações de relacionamento

do intérprete – ser ouvinte – com o ser surdo – alvo de seu trabalho profissional. Em uma escrita primorosa se propõem a ver além das aparências e a aprofundar aspectos não relatados desses relacionamentos. Como escrevem, os mesmos autores: “Pensar que apenas a aquisição da Língua de Sinais constitui o intérprete é tão equivocado como pensar que o ser intérprete é constituído apenas pela ação de interpretar.”

No capítulo *O Desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda Focalizado nas Habilidades Visual, Espacial, Jogo Simbólico e Matemática*, Heloiza Barbosa observa que o desenvolvimento das habilidades implicadas no desenvolvimento matemático por crianças surdas está relacionado com o seu desenvolvimento na Língua de Sinais, além dos aspectos cognitivos específicos. A autora constata que os conhecimentos matemáticos que dependem de construções conceituais dependentes do desenvolvimento linguístico são prejudicados no desenvolvimento da criança surda que não tem acesso à Língua de Sinais. Por outro lado, os conhecimentos matemáticos que não dependem desse desenvolvimento são acessados pela criança surda. Diante dos dados, a autora chama a atenção para o fato de as crianças surdas brasileiras não estarem tendo acesso à Língua de Sinais precocemente, o que está determinando atrasos comprometedores no seu desenvolvimento cognitivo.

Marianne Rossi Stumpf, representante da Feneis junto à Federação Mundial de Surdos (WDF), relata algumas das formas de educar surdos em uma perspectiva bilíngue que teve oportunidade de observar especialmente na França. Analisa o processo de inclusão brasileiro que ainda passa por uma realidade preocupante em suas atuais práticas que resulta numa



maioria de alunos surdos ainda excluídos. Relata a evolução positiva das pesquisas de pós-graduação no campo da educação de surdos que estão acontecendo e conclui seu relato com alguns pressupostos necessários na organização de um currículo para um modelo bilíngue de educação de surdos.

*Ronice Müller de Quadros*

*Marianne Rossi Stumpf*





## *Capítulo I*

# A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano

ROSEMERI BERNIERI DE SOUZA<sup>1</sup>

RIMAR RAMALHO SEGALA<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Linguística (UFSC)

<sup>2</sup> Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFSC)

## RESUMO

Neste trabalho, uma reflexão é feita sobre comunidade de fala das Línguas de Sinais, baseada nos pressupostos da teoria laboviana (cf. Labov, 1966, 1972). Para isso, apresentaremos alguns estudos diacrônicos em Língua de Sinais que foram desenvolvidos nos últimos 50 anos, cujo objetivo principal era o de comprovar o seu *status* como línguas naturais. Posteriormente, a perspectiva da identidade cultural e linguística do surdo será revista sob a noção de comunidade de fala (Weinreich, Labov and Herzog 1968; Labov 1972). Com base em levantamentos da literatura em Línguas de Sinais, investigaremos as configurações internas que algumas dessas línguas assumiram ao longo de seu desenvolvimento influenciadas por fatores externos: históricos, sociais, geográficos e demográficos – fatores que determinaram a sua difusão e implantação, em alguns locais.

22

## 1. Introdução

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre as mudanças linguísticas verificadas em algumas Línguas de Sinais, tendo como base os pressupostos teóricos Labovianos. (Weinrich, Labov e Herzog, 1968; Labov, 1972). A importância deste trabalho

se justifica pelo fato de essas línguas terem sido estudadas em seus aspectos estruturais, desconsiderando os condicionamentos externos às mudanças da configuração interna a que essas línguas foram submetidas diacronicamente. Com efeito, esses estudos estruturais tinham a preocupação de comprovar o *status* universalista das Línguas Sinalizadas enquanto línguas naturais (Bellugi & Klima, 1972; Siple, 1978; Lillo-Martin, 1986; Quadros, 1997), ou seja, a existência de traços que as caracterizam pela sua flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade/convenção, descontinuidade, criatividade/produzibilidade, dupla articulação, padrão de organização dos elementos e dependência estrutural (Quadros e Karnopp, 2004). Não obstante, alguns estudos históricos, que foram conduzidos com o intuito de investigar o desenvolvimento e implantação de Línguas de Sinais emergentes, podem ser usados para uma investigação dos fatores externos que condicionaram sua implementação, difusão e evolução.

Com o intuito de atender ao objetivo acima exposto, primeiramente fazemos uma breve retrospectiva geral acerca da teoria da variação linguística, considerando: (i) uma definição da teoria encontrada em Weinreich, Labov e Herzog (1968) (doravante WLH) e Labov (1972); e (ii) a perspectiva de Labov a respeito de idioleto e comunidade de fala e sua reação à noção de homogeneidade linguística na visão de Saussure e Chomsky. Posteriormente, discutiremos o tema a partir das mudanças sociolinguísticas de algumas Línguas de Sinais, relativas aos seguintes tópicos: (i) relatos históricos da emergência de algumas línguas sinalizadas; (ii) a variação linguística em Línguas

de Sinais, onde são enfatizados os estudos sobre variação em Línguas de Sinais; e (iii) a noção de idioleto e comunidade de fala e emergência das Línguas de Sinais, ressaltando (a) a importância do indivíduo inserido num contexto social no processo de mudança e (b) a comunidade de fala sinalizada como *locus* de estudo da variação linguística. Concluindo, salientamos a importância de comunidade linguística sinalizada que veicula complexos condicionamentos extra e intralinguísticos, caracterizando a Língua de Sinais como heterogênea e multidialetal.

## 2. A teoria variacionista laboviana

Esta seção está dividida em duas etapas: uma descreve os métodos, a aplicação e os objetivos da teoria laboviana e a outra é destinada à descrição da noção de comunidade de fala e idioleto entendida por Labov (1972) e WLH (1968).

### 2.1. Sobre a teoria variacionista

A teoria da variação linguística, proposta por Labov (1966), estuda a estrutura e evolução de uma dada língua dentro do contexto social de uma comunidade linguística. Ela se define como um modelo teórico e metodológico que busca explicar empiricamente como as estruturas internas de uma determinada língua são submetidas às variações desencadeadas por fatores externos no uso linguístico real.

Essa teoria surge nos Estados Unidos, em meados dos anos sessenta, e se opõe à perspectiva homogênea e uniforme da língua como propunha Saussure em sua obra póstuma, *Curso de Linguística Geral*. Sua proposta é, também, uma reação ao



modelo gerativo (Chomsky, 1965) que postula a existência de um falante/ouvinte ideal em uma comunidade homogênea. Nas duas abordagens, a língua é explicada por si mesma, sem recorrer ao comportamento social para explicar os fatos linguísticos.

Vista como um sistema heterogêneo, a língua, segundo Labov, é “uma forma de comportamento social, [...] usada por indivíduos em um contexto social para comunicar suas necessidades, ideias, emoções” (1972, p. 183).

Segundo WLH (1968, p. 34), a gramática da comunidade de fala é que é o objeto da linguística, ou seja, um sistema de comunicação utilizado na interação social.

Para estudar esse objeto, os autores sugerem que

25

Um modelo de língua que acomode os fatos do uso variável e seus determinantes sociais e estilísticos não só leva a descrições mais adequadas da competência linguística, mas também suscita naturalmente uma teoria da mudança linguística que ultrapassa os estereis paradoxos contra os quais a linguística histórica vem lutando há mais de meio século.

Com essa justificativa, cria-se, então, um programa de pesquisa que foi montado com o objetivo de explicar os fenômenos de variação e mudanças linguísticas em suas diversas faces.

## *2.2. Idioleto e comunidade de fala*

Segundo WLH (1968), Herman Paul foi o primeiro a isolar a língua do indivíduo do uso linguístico do grupo. Com isso, ele cria a noção de idioleto que seria “uma gramática psicológica internalizada que gera a fala dos indivíduos” (p. 105). Na visão


de Paul, a comparação entre idioletos tornaria possível encontrar as regularidades na língua, por ele denominada de *Language Custom* (LC) e as mudanças linguísticas ocorridas no grupo social decorreria de mudanças nos idioletos que constituem essa comunidade (Severo, 2004, p. 2).

A LC para Paul equivale à noção de comunidade de fala em Labov, no entanto o que para Paul é secundário (o LC) e principal (o idioleto), para WLH é justamente o contrário. Assim, para os autores, a comunidade de fala entende-se como o local em que o indivíduo usa um conjunto de normas linguísticas estabelecidas por essa comunidade.

Outras dicotomias, encontradas em Saussure e Chomsky, são rebatidas pelos autores. Enquanto para Saussure a *langue* é um sistema abstrato (individual) e um fato social, a *parole* é o uso (coletivo) desse sistema. Segundo Labov (1972: p. 186), Chomsky (1965) enfatizou essa dicotomia, opondo *competência*, que se define como o conhecimento abstrato de regras linguísticas à *performance*, ou seja, a seleção e execução dessas regras linguísticas. Diferentemente, Labov assevera que o estudo da *parole/performance*, uso linguístico do indivíduo, só pode ser feito pela observação da *langue/competence* em seu contexto social. Para Labov, a habilidade do ser humano em aceitar, preservar e interpretar regras com condicionamentos variáveis é um aspecto importante de sua competência linguística e somente um estudo cuidadoso da língua em uso demonstrará a existência dessa capacidade de operar com regras variáveis (Severo, 2004).

### 3. Variação sociolinguística nas Línguas de Sinais emergentes

Muitos são os estudos históricos sobre a implementação e difusão das Línguas de Sinais (Senghas 1995a; Kegl, Senghas e Coppola, 1999; Zeshan 2008; Johnston 2000, entre outros). A maior parte dessas línguas nasceu do contato entre duas ou mais línguas ou de uma língua e sistemas de sinais caseiros (Língua de Sinais Primárias)<sup>3</sup>, num processo de *pidgin* seguido de crioulização. Há de se considerar que muitas delas receberam empréstimos das letras do alfabeto das línguas orais próprias de seu país.

27  No entanto, a maioria das investigações em Língua de Sinais foi influenciada por teorias estruturalistas e inatistas, cujo objetivo era descrevê-las, como sistemas homogêneos, com base nos pressupostos de uma Gramática Universal (cf. Chomsky, 1966), a fim de comprovar o seu *status* de línguas naturais. Dessa forma, buscava-se descrever os princípios internos, identificando uma regularização estrutural das Línguas de Sinais em comparação às línguas orais, centrada na competência linguística dos indivíduos ou nas comunidades isoladas que desenvolveram, sem contato com outras Línguas de Sinais, uma língua com propriedades semelhantes às anteriormente estudadas. Só recentemente está havendo uma crescente preocupação em resgatar os dados concernentes à emergência e

---

<sup>3</sup> Sinais caseiros ou Língua de Sinais Primárias correspondem aos gestos ou construção simbólica inventadas no âmbito familiar; é comum a constituição de um sistema convencional de comunicação entre mãe-ouvinte e criança-surda.

desenvolvimento de línguas sinalizadas dentro de uma metodologia sociolinguística.

A negligência aos estudos sociolinguísticos em Língua de Sinais é suposta por Suppalla (2008, p. 25) quando declara que:

Essa negligência pode ser atribuída à crença de que as Línguas de Sinais em desenvolvimento eram frequentemente “contaminadas” por práticas pedagógicas opressivas que tentavam moldar a língua com base na maioria das línguas faladas [...] essa noção de Língua de Sinais “impuras” significou que os pesquisadores de linguística histórica se depararam com o fato de que processos históricos “naturais” eram provavelmente ofuscados ou destruídos pelo imperialismo linguístico. Entretanto, tal visão equivocadamente nega a origem natural do contato entre línguas na história da humanidade, em todo o mundo. O estudo da gênese e evolução da língua será considerado como um “voe cego”, se tais interações humanas naturais não forem levadas em consideração na pesquisa de linguística histórica.

28




Entretanto, não basta essa constatação se o pesquisador não faz uso de instrumentos metodológicos capazes de comprovar, com estudos reais, como essa história social pode condicionar as mudanças linguísticas. Com essa preocupação, trabalhos sociolinguísticos estão sendo desenvolvidos, trabalhos esses que tem a colaboração dos estudos labovianos aplicados e conduzidos nas línguas orais. Segundo Zeshan (2008, p. 46)

Ao mapear o território de diferentes Línguas de Sinais, é importante considerar os parâmetros sociolinguísticos dos variados

contextos onde existem comunidades que utilizam Línguas de Sinais. Tais parâmetros incluem, entre outros:

- a idade da Língua de Sinais
- o tamanho da comunidade usuária
- a situação de contato com outras línguas (faladas/escritas/sinalizadas)
- o grau de ameaça de extinção
- o número relativo de usuários de língua materna (L1) versus usuários de segunda língua (L2). Antes da emergência dessas línguas, há relatos da existência de indivíduos isolados, usuários de sistemas de comunicação gestual.

29  Nessa citação, observamos a mudança de foco do indivíduo para a comunidade, além do estabelecimento de parâmetros sociolinguísticos para delimitar os diferentes locais e contexto de uso dessas línguas.

Assim, numa primeira parte desta seção, exporemos relatos de autores que investigaram os processos de implantação das Línguas de Sinais em alguns países. Na segunda parte, registraremos alguns trabalhos que apresentam dados sobre a variação em Línguas de Sinais, refletindo em como os dados apresentados podem contribuir com as noções de idioleto e comunidade de fala nas Línguas de Sinais como defende Labov, identificando aspectos sobre: (a) a identidade linguística e (b) quem são os veiculadores de mudanças linguísticas.

### *3.1. Evolução histórica das Línguas de Sinais*

Os relatos históricos fornecem dados de que as Línguas de Sinais, em sua maioria, se desenvolveram principalmente dentro

de instituições escolares (internatos). Algumas delas se propagaram mesmo sob condições de proibição de seu uso.

Para situar essa historicidade, apresentamos algumas Línguas de Sinais, sua evolução originada de contatos com outras Línguas de Sinais, com sistemas primários ou ainda com as línguas orais. O resgate histórico das Línguas de Sinais se faz imprescindível, pois a concepção sociolinguística pode trazer contribuições valiosas para descortinar a origem e desenvolvimento dessas línguas.

### 3.1.1. LÍNGUA DE SINAIS FRANCESA<sup>4</sup>

Um dos primeiros passos da educação de surdos, no início do século XVIII, partiu da iniciativa Etienne de Fay, um nobre surdo, em criar a primeira escola em que se priorizava o ensino em sinais. Em 1779, é publicado o primeiro livro escrito por um surdo chamado Pierre Desloges. No entanto, foi o abade de L'Épée que, efetivamente, elabora um método a fim de aproveitar os sinais que duas irmãs gêmeas surdas usavam entre si para se comunicar. Com isso, ele cria uma escola em que abriga mais de 70 alunos e onde ensina seu método a outros professores. Após sua morte, Abade Sicard torna-se diretor do instituto e dois de seus alunos surdos, Le Clerc e Massieu, aprendem com ele os métodos de ensino. Entretanto, após viver um período áureo, a educação de surdos sofre a intervenção do Congresso de Milão em 1880, interditando a comunicação dos surdos em

<sup>4</sup> Dados obtidos no endereço eletrônico <http://www.dgpc.fr/lsf/histoire-de-la-lsf.html>, acessado em 13 de agosto de 2008.

sinais e instituindo a oralização como método de ensino aos surdos. Foram cem anos em que a Língua de Sinais se desenvolveu nas associações fundadas pelos surdos ou mesmo em suas casas ou nos pontos de encontros. Após 1970, alguns congressos (6º Congresso da Federação Mundial dos Surdos e UNISDA – Integração Social dos Deficientes Auditivos) promoveram a conscientização pelos direitos dos surdos. Em 1991, foi votada a Lei *Fabius* na Assembleia Nacional favorecendo a utilização da Língua de Sinais Francesa na educação de crianças surdas. Somente em 2005 foi votada a lei que reconhece a LSF como uma língua natural, direito do surdo francês.

### 3.1.2. LÍNGUA DE SINAIS AMERICANA


Em 1815, o francês Laurent Gallaudet vai para os Estados Unidos e funda, juntamente com o pastor americano, Thomas Gallaudet, a primeira escola de surdos. Desta forma, o método de L'Épée é exportado para a América. Em 1864 é inaugurada a Universidade Gallaudet, única universidade própria para surdos. Supõe-se que a Língua de Sinais Americana tenha recebido uma pequena influência do amálgama entre a Língua de Sinais da Ilha de Marta e da LSF, praticadas por surdos de uma escola em Nova York. Wilcox e Wilcox (1997)<sup>5</sup> afirmam que essa língua é a evidência de que, antes de a Língua de Sinais Francesa Velha chegar à América, já existia uma Língua

<sup>5</sup> Acessado no endereço eletrônico <http://www.geocities.com/heartland/ridge/9672/HistoryASL.html>, em 13 de agosto de 2008.

de Sinais Americana Velha, pois índios e outros povos já se comunicavam em sinais antes da chegada de Gallaudet.

### 3.1.3. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (Libras)

A Libras é originada do contato entre a Língua de Sinais Francesa e ou outras Línguas de Sinais de outros países ou Línguas de Sinais Primárias que, provavelmente, já existiam antes da chegada de um professor surdo francês. O professor Ernest Huet foi convidado por Dom Pedro II que instituiu a primeira escola de surdos no Brasil. Assim, nasce o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que abrigava, em regime de internato, meninos surdos com idade entre 7 e 14 anos (Albres, 2005, p. 2).

32  No Brasil, a filosofia oralista também impactou a educação dos surdos. No entanto, mesmo proibida, a Língua de Sinais sobreviveu e se desenvolveu nos ambientes de encontro dos indivíduos surdos.

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi de extrema importância na propagação da Língua de Sinais em grande parte das regiões brasileiras. O Sr. Francisco, cidadão catarinense, foi um aluno desta instituição; após retornar ao seu estado de origem, ele foi educador de surdos e responsável pela difusão da língua sinalizada usada nesse instituto (Schmitt, 2008). Da mesma forma, os irmãos Aquino e outros meninos da região matogrossense, que estudaram no instituto, foram os difusores da Língua de Sinais nesse estado (Albres, 2005).

Não há registros escritos do desenvolvimento da Língua de Sinais no estado de São Paulo, mas relatos sinalizados preservam a história que pode ser testemunhada por um dos autores desse artigo.



Rimar Ramalho Segala pertence à terceira geração de surdos de uma família italiana que fixou moradia em São Paulo por volta de 1920. O casal Mario Segala e Assumpta Maggi Segala se instalou no bairro do Brás, um dos bairros italianos de São Paulo. Eles utilizavam a Língua de Sinais Italiana para se comunicar entre si e sua família. Mario estudou no INES, onde teve contato com uma Língua de Sinais diferente. Além disso, esse casal, que frequentava um ponto de encontro de surdos no Centro de São Paulo, se encontrava com outros surdos provenientes de Portugal, Espanha, Arábia e outros países. O casal teve um filho chamado Antonio que se casou com Zenilda, também estudante do INES. Antonio e Zenilda são os pais de Sueli e Rimar Ramalho Segala.

33

Com esses dados, podemos identificar o *puzzle* linguístico que originou a Língua Brasileira de Sinais, inferindo que ela não só sofreu influência da LSF, mas também de vários outros sistemas primários de sinais e outras línguas provindas de outros países durante a colonização do Brasil pelos imigrantes que aqui se instalaram.

### 3.1.4. LÍNGUA DE SINAIS NICARAGUENSE

Segundo Casey (2003, p. 243), até 1979 não havia escolas para crianças surdas na Nicarágua. Esses indivíduos viviam isolados uns dos outros. Somente em 1980, estudantes vieram de várias partes do país para estudar na primeira escola de educação especial. Dentre esses alunos, vários surdos se encontraram trazendo consigo seus próprios sistemas idiossincráticos, gestuais ou caseiros (Senghas 1995a; Kegl, Senghas e Coppola, 1999). Embora imperasse o método oralista, havia três sistemas de sinais que

concorriam entre si e eram sistemas de contato fora das salas de aula usados no encontro desses alunos surdos: 1) Linguagem de Sinais Nicaraguense (LSN), uma espécie de *pidgin* expandido usado por surdos que entraram na escola depois da idade de dez anos; 2) Idioma de Sinais Nicaraguense (ISN) ou Língua de Sinais Nicaraguense, um crioulo da LSN usado por sinalizantes que entraram na escola antes da idade de dez anos; 3) O *Pidgin* de Sinais Nicaraguense (PSN), sistema de comunicação entre surdos e ouvintes, mistura de dois códigos: o Espanhol falado e um sistema de sinais primário. É defendido que a ISN nasceu da nativização da LSN pelos jovens e por crianças surdas (Kegl e Iwata, 1989; Kegl, Senghas e Coppola, 1999).

34

### 3.1.5. LÍNGUA DE SINAIS DA NOVA ZELÂNDIA

De acordo com Mckee, Mckee e Major (2008), A NZLS faz parte da família da Língua de Sinais Britânica e está intimamente ligada à Língua de Sinais Australiana (Johnston 2000; McKee e Graeme 2000), da qual são emprestados vários sinais.

Como resultado da influência oralista desde os anos 80, a comunidade de surdos usuários de NZLS é relativamente pequena e seu uso não é difundido na educação ou na mídia. Profissionais intérpretes e tutores surdos têm sido ensinados em contextos educacionais comunitários desde 1990 e isso tem se apresentado um ambiente profícuo de variação linguística.

### 3.1.6. LÍNGUA DE SINAIS BEDUÍNA (ABSL)

O grupo Beduíno Al-Sayyid foi fundado há aproximadamente 200 anos na região de Negev, atual Israel. Atualmente, essa

comunidade tem 3.500 membros e há pelo menos cem surdos que, devido ao casamento endogâmico, tem surdez congênita recessiva. Essa peculiaridade tem trazido implicações sociolinguísticas, pois membros surdos e uma fração significativa de ouvintes fazem uso da ABSL (Meir, Padden, Aronoff e Sandler, 2008). Essa língua não tem influência de outras línguas e possui estrutura lexical e morfossintática diferente das Línguas de Sinais utilizadas na região: a Língua de Sinais Israelense e a Língua de Sinais Jordaniana.

### 3.1.7. LÍNGUA DE SINAIS ISRAELENSE

35 Segundo Meir, Padden, Aronoff e Sandler (2008), a Língua de Sinais Israelense existe há aproximadamente 70 anos e desenvolveu-se em uma situação de *pidgin*. Os membros imigraram de vários contextos diferentes, trazendo consigo suas línguas ou um sistema de sinais primário adquiridos nos países em que habitavam. Atualmente, coexistem quatro gerações de sinalizantes, ou seja, desde a primeira geração, que contribuiu para os estágios de emergência até a quarta geração, que adquiriu e desenvolveu a língua na configuração atual.

### 3.1.8. LÍNGUA DE SINAIS DA ILHA DE MARTA'S VINEYARD

Por mais de 200 anos, surdos e ouvintes conviveram no isolamento da Ilha de Marta. Da mesma forma que a comunidade Al Sayyid, essa população teve uma incidência de surdez congênita muito alta. Ambos os grupos, surdos e ouvintes, usam Língua

de Sinais no uso linguístico cotidiano. Segundo Cameron (2005)<sup>6</sup>, antes do século XVII, membros de uma comunidade que residia em County Kent Weald, na Inglaterra, mudaram para a ilha, trazendo consigo a Língua de Sinais Kent. Essa, por sua vez, se desenvolveu durante os séculos XVII e XVIII e foi denominada Língua de Sinais Chilmark. Somente nos séculos XIX e XX uma combinação dessa língua com a Língua de Sinais Francesa deu origem à Língua de Sinais da Ilha de Marta. Esse contato iniciou em 1817 quando grupos surdos foram introduzidos numa escola em que havia o ensino da Língua de Sinais Francesa. No entanto, essa língua foi extinta, pois a Língua de Sinais Americana ganhou espaço nessa comunidade.

36

### 3.2. *Variação linguística das Línguas de Sinais*

Nesta parte do trabalho, apresentaremos alguns estudos referentes às variações sociolinguísticas de algumas línguas acima citadas. Algumas pesquisas se enquadram na perspectiva laboviana, mas a maioria deles não toma as bases metodológicas da variação linguística segundo a teoria elaborada por Labov, o que compromete os resultados apresentados nesses estudos, pois os mesmos parecem carecer de uma metodologia e controle de variáveis melhor elaboradas. Entretanto, todas as pesquisas foram úteis para encontrarmos algumas regularidades das mudanças relatadas, o que nos permitiu levantar hipóteses e organizar conclusões da variação em Língua de Sinais, pertinentes a essa teoria.

---

<sup>6</sup> Retirado de endereço eletrônico <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/marthasvineyard.htm>, acessado em 13 de agosto de 2008.

### 3.2.1. ALGUMAS CONSTATAÇÕES DE VARIAÇÃO EM LÍNGUAS DE SINAIS

Alguns estudos têm confirmado que, da mesma forma que acontece nas línguas orais, nas Línguas de Sinais há condicionadores sociais que atuam na mudança da estrutura linguística (Lucas, Bayley & Valli, 2001; McKee, McKee e Major, 2008). Assim, um estudo conduzido em Língua de Sinais Israelense por MPAS mostra que a concordância verbal tem variações diastráticas, no sentido de que uma primeira geração de sinalizadores (média de 65 anos) demonstra variações individuais consideráveis em termos de vocabulário, fraseado e dispositivos gramaticais; além disso não há concordância verbal, assim como acontece na Língua de Sinais Beduína. Sinalizantes, da faixa de 40 a 50 anos, utilizam verbos com concordância única, ou seja, partem do corpo e concordam com o objeto. Por outro lado, numa camada mais jovem (30 anos ou menos) verificou-se a existência de flexão de verbos que concordam sujeito e objeto.

Segundo MPAS (2008, p. 104):

Engberg-Pedersen (1993:193) descreve uma tendência similar na Língua de Sinais Dinamarquesa: sinalizadores mais velhos tendem a utilizar verbos de concordância como verbos de concordância única, concordando apenas com o argumento-objeto (indireto). Sinalizadores jovens, ao contrário, utilizam formas verbais em que a concordância é marcada com o sujeito e objeto. Entretanto, eles também utilizam o padrão anterior.

Analisando o excerto acima, é possível inferir que há duas gramáticas em competição, mas somente um estudo mais

aprofundado pode mostrar uma tendência de mudança nessa Língua de Sinais.

Num outro trabalho, Supalla (2008) investigou documentos gravados em vídeo que estão sob os cuidados da Universidade Gallaudet nos Estados Unidos. Nesses vídeos há o registro de palestras antigas em ASL, ainda em seu processo de contato com a Língua de Sinais Francesa, misturadas às práticas bilíngues em ASL- Língua escrita Inglesa. Ao fazer essa análise, Supalla descobriu que a existência de um “registro clássico” da ASL cai em xeque como representante da ASL vernacular. Esse registro oratório clássico era uma prática da elite que transmitia a Língua de Sinais tradicional no antigo Hartford, Instituto Connecticut para surdos-mudos. Conforme o autor, as formas arcaicas de sete gerações, originadas e transmitidas nessa escola, desapareceram, restando apenas esses textos tradicionais.

Na pretensão de preencher as lacunas existentes no desenvolvimento histórico de ASL, o autor investigou os documentos existentes, comparando-os com as práticas educativas vigentes na época. Uma reinterpretação desses documentos foi possível e constatou-se que, no passado, os educadores consideravam de suma importância aproveitar os discursos naturais como um trampolim educacional para as crianças que possuíam um sistema caseiro de sinais. Esses sistemas serviram como uma protogramática para desenvolver outros sinais por meio de justaposições. Um exemplo desse processo foi a origem a um sistema de gênero em termos de parentesco e pode ser visualizado abaixo:

FEMININO, LEVANTA-BEBÊ “Mãe”

MASCULINO, LEVANTA-BEBÊ “Pai”

FEMININO, EMBALA-BEBÊ “Filha”  
 MASCULINO, EMBALA-BEBÊ “Filho”

Alguns itens lexicais da Língua de Sinais Francesa forneceram a matéria-prima para o processo de justaposição. Assim, Línguas de Sinais primárias mais LSF compõem as origens da atual ASL.

Outro estudo, conduzido por McKee D., McKee R. e Major, apresenta a variação sociolinguística em numerais lexicais da Língua de Sinais da Nova Zelândia (NZSL). O objetivo traçado era de investigar os fatores sociais ligados à idade, região e gênero que condicionam as escolhas feitas pelos sinalizantes em relação às variantes de 1 a 20. Esse estudo faz parte de um trabalho mais amplo em andamento que trata da correlação entre estruturas linguísticas variáveis e características sociais de surdos que utilizam a NZSL. Os resultados apresentados confirmam que a escolha lexical está correlacionada com características sociais. O fator idade é o efeito mais influente nas variantes lexicais utilizadas, seguido, na ordem, pelos fatores região e gênero. Os dados comprovam que a padronização no léxico numeral está em processo de mudança diacrônica. Os numerais usados pela classe jovem tem sido relexificado devido ao contato dessa classe à Língua de Sinais Australiana e as variantes antigas estão sendo substituídas. Algumas variantes numéricas, como o oito, já não são produzidas por esse grupo; no entanto, há variantes (novas e antigas) que coexistem entre os jovens e isso pode indicar uma mudança em andamento.

### *3.3. Comunidade de fala e idioleto dentro da perspectiva histórica e de variação das Línguas de Sinais*

O relato histórico da Língua de Sinais de Marta’s Vineyard pode ser comparado com o trabalho pioneiro de Labov (1972 a) que



estudou o fenômeno de variação da pronúncia de dois ditongos [ay] e [aw], verificando uma forte correlação entre o social e o linguístico. Essa correlação pode ser observada pelo fato que, histórica e geograficamente ambas as línguas sofreram pressões sociais que operaram, e operam ainda no caso da língua oral, sobre a língua. Segundo Cameron (2005), que narra o *puzzle* linguístico sinalizado encontrado em Marta's Vineyard, essa língua teria sido extinta dando espaço para a implantação da Língua de Sinais Americana; porém, não concordamos com essa afirmação já que, no decorrer do tempo, a própria Língua de Sinais de Marta's Vineyard influenciou a ASL, devido ao contato entre ambas. Essa constatação pode ser embasada na concepção de WLH (1968, p. 124) que sugere como se estabelece uma mudança linguística

40



Sugere-se que uma mudança linguística começa quando um dos traços característicos da variação na fala se difunde através de um subgrupo específico da comunidade de fala. Este traço linguístico então assume uma certa significação social – simbolizando os valores sociais associados àquele grupo (cf. Sturtevant, 1947: 81ss). Uma vez que a mudança linguística está encaixada na estrutura linguística, ela é gradualmente generalizada a outros elementos do sistema. Tal generalização não tem nada de instantânea, e a mudança na estrutura social da comunidade normalmente intervém antes que o processo se complete. Novos grupos entram na comunidade de fala, de tal modo que uma das mudanças secundárias se torna primária.

No entanto, a insuficiência de dados empíricos não permite encontrar resultados que expliquem a mudança ocorrida na



Língua de Sinais de Marta's Vineyard. O que pode ser feito é uma investigação sociolinguística da configuração atual das Línguas de Sinais, aproveitando os registros que estão disponíveis para entendermos melhor os processos de mudanças dessas línguas.

### 3.3.1. IDENTIDADE SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICA

Os resultados apresentados por Labov, em seu estudo nessa ilha, levantam uma questão muito importante a respeito da identidade cultural, ou seja, a preservação da variante conservadora e estigmatizada é uma marca local exagerada pelos membros a fim de se afirmar culturalmente e demarcar seu espaço.

Nesse sentido, fazemos um paralelo entre língua e cultura nas Línguas de Sinais. Segundo a visão de Ferreira Pinto<sup>7</sup> (2001, s.p.)

Conceituar a identidade é dizer que a mesma não é inata, está em constante modificação, partindo da descoberta, da afirmação cultural em que um certo sujeito se espelha no outro semelhante, criando uma situação de confronto, e ainda segundo PERLIN (1998: 53), *a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda* (grifo da autora).

Os Estudos Surdos sempre privilegiaram a noção ideológica de cultura. Assim, a afirmação cultural consistiu, em primeira instância, na valorização e aceitação de sua língua.

<sup>7</sup> Acessado em 13 de agosto de 2008 no endereço eletrônico: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/debate3.htm>



Sobre isso, Quadros, na apresentação de sua página na internet<sup>8</sup>, evidencia que a Língua de Sinais “É uma língua usada entre os surdos, a partir do momento em que acontece o encontro surdo-surdo. As escolas, as associações dos surdos, os pontos de encontros são locais em que a comunidade surda se encontra e usa a sua língua.”

Labov atribui uma relativa importância às atitudes dos indivíduos na delimitação da comunidade de fala. Associado a essa constatação, Severo (2004, p. 7) reflete sobre a relação entre processo identificatório e as comunidades em que os indivíduos estão inseridos. Os surdos estão inseridos num contexto linguístico bilíngue, é legítimo o fato de, apesar de pertencerem a diversas comunidades de fala, eles adaptarem seu idioleto nos diversos contextos que se apresentam. No entanto, eles privilegiam o encontro com outros surdos ou ouvintes usuários de Língua de Sinais e nesse ponto concordamos com Severo quando afirma que “a variação linguística pode ser vista como uma forma de marcar identidades – conforme a necessidade dos indivíduos de serem vistos com certas características, será sua linguagem e atitude em relação a ela” (2004, p. 7).

### 3.3.2. OS INDIVÍDUOS COMO CONDUTORES DA MUDANÇA LINGUÍSTICA

Com base na reflexão acima destacada, delineamos, neste tópico, as noções de indivíduo e comunidade de fala encontradas em Labov, aplicando-as às línguas sinalizadas. Complemen-

<sup>8</sup> Acessado no endereço eletrônico: [http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Page568.htm](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page568.htm), em 13 de agosto de 2008.

tamos essas concepções com algumas questões discutidas em Severo (2004) que discorre sobre dois enfoques que salientam (a) a importância do idioleto (Guy 2001) e (b) a importância das atitudes compartilhadas e do processo de identificação na relação com a comunidade de fala (Wardhaugh 2002).

Para Guy (2001) há três características essenciais na definição de uma comunidade de fala: (i) os falantes devem compartilhar traços linguísticos que sejam diferentes de outros grupos; (ii) devem ter uma frequência de comunicação alta entre si; e (iii) devem ter as mesmas normas e atitudes em relação ao uso da linguagem (Severo, 2004). Com base nessas características, refletimos sobre quem é o indivíduo que conduziu algumas mudanças em Língua de Sinais, analisando os relatos históricos expostos na seção 3.1.

43

Relatos, como as da Língua de Sinais Nicaraguense e também da ASL, nos mostram evidência de que o indivíduo (usuários isolados com sistemas primários de sinais) foi um agente da variação. Mas a variação só pode ser observada no seio da comunidade, que após agrupada reanalisou seu uso, influenciando e se deixando influenciar por outras variantes. Por isso, embora Labov não tenha excluído completamente o idioleto de seu objeto de pesquisa, como bem salienta Severo (2004), ele privilegiou a noção de comunidade de fala. Wardhaugh (*apud* Severo, 2004) diz que um indivíduo pode pertencer a diversas comunidades de fala, podendo se identificar com uma ou outra em virtude da importância das circunstâncias. Os surdos nicaraguenses, os surdos americanos, os surdos brasileiros e imigrantes aqui instalados ou qualquer outra comunidade sinalizada, que vivia em isolamento ou em pequenos grupos sociais se identifica com novas comunidades. A circunstância é o fato inegável de

identificação do outro que tem uma mesma experiência visual. Com isso, a necessidade de trocas linguísticas emerge, dando origem a uma mudança nos sistemas em contato.

#### 4. Considerações finais

Como foi observado, as Línguas de Sinais estão sujeitas às variações diacrônicas no sentido de que evoluem ao longo do tempo em suas funções sociais e em suas relações com determinada comunidade linguística. Além disso, podemos observar mudanças gramaticais em sua estrutura interna, condicionadas pelo uso social.

O caráter heterogêneo dessas línguas foi produto de combinações, alternâncias ou mosaicos de subsistemas (sistemas primários ou outras Línguas de Sinais) distintos e conjuntamente disponíveis. Com efeito, as mudanças que sofreram foram graduais e encaixadas no sistema linguístico, resultado do contato entre comunidades que usavam diferentes gramáticas.

O estudo sociolinguístico contribui, de maneira mais eficaz, para testemunhar o caráter natural das Línguas de Sinais, pois, além de comprovadamente serem regidas por princípios, há a escolha de parâmetros que estão condicionados ao tempo, ao lugar, à posição, tornando-as, indubitavelmente, heterogêneas e multidialetais.

Outra contribuição se refere à questão da identidade cultural que se estabelece através do contato linguístico e não fora dele. Portanto, é impossível estudar a identidade surda fora do seu contexto social, ocasião em que a língua exerce a função de veículo de relações sociais. De outra forma, é impossível estudar a língua sem o papel da cultura, ou seja, o



local em que ela se realiza e se modifica de acordo com cada necessidade social.

## Referências bibliográficas

ALBRES, N. A. *História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS*. Editora ARARA AZUL Ltda. 2005. Acessado em 11 de agosto de 2008, no endereço eletrônico: [www.editora-arara-azul.com.br](http://www.editora-arara-azul.com.br)

BELLUGI, U. & KLIMA, E. *The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf*. Psychology Today. 1972.

ARONOFF, M; MEIR, I; PADDEN, C; SANDLER, W. “Morphological universals and the sign language type”. In: Geert Booij and Jaap van Marle (eds), *Yearbook of Morphology*. Kluwer Academic Publishers. Printed in The Netherlands. 2004.

ARONOFF, M; MEIR, I; PADDEN, C; SANDLER, W. “The roots of linguistic organization in a new sign language”. In: *Interaction Studies* 9:1, 2008, John Benjamins Publishing Company

CAMERON, W. *Deaf History: Martha’s Vineyard*. 2005. Acessado em 25 de setembro de 2008 no endereço eletrônico <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/marthasvineyard.htm>

CASEY, S. *Agreement” in gestures and Signed Languages. The use of directionality to indicate referents involved in actions*. University of California, San Diego. 2003.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of Syntax*. Massachusetts : The MIT Press Cambridge, 1965.

\_\_\_\_\_. *Cartesian Linguistics*. New York: Harper & Row. 1966.

FERREIRA PINTO, P. Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira. *Revista Espaço INES*, julho/dezembro, nº 16.

2001.

GUY, G. *As comunidades de fala: fronteiras internas e externas*. ABralin, 2001. ([http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais\\_con2int\\_conf02.pdf](http://sw.npd.ufc.br/abralin/anais_con2int_conf02.pdf))

JOHNSTON, T. BSL, *Auslam and NZSL : Three signed languages or one?* Trabalho apresentado na International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research (TISLR), Amsterdã, Julho de 2000.

KEGL, J. and IWATA, G. Lenguaje de Signos Nicaraguense: A Pidgin Sheds Light on the "Creole?" ASL. In: Carlson, R., S. DeLancey, S. Gildea, D. Payne, and A. Saxena, (eds.). *Proceedings of the Fourth Meetings of the Pacific Linguistics Conference*. Eugene, Oregon: Department of Linguistics, University of Oregon, pp. 266-294. 1989.

KEGL, J.; SENGHAS, A.; COPPOLA, M. Creation Through Contact: Sign Language Emergence and Sign Language Change in Nicarágua. In: *Language Creation and Language Change. Creolization, Diachrony, and Development*, ed. M. DeGraff, 179-237. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1999.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Philadelphia University Press, 1972.

\_\_\_\_\_ Hypercorrection as a factor in linguistic change. In: *Bright Interest level: specialist*. 1966.

LILLO-MARTIN, D. C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan. 1986.

LUCAS, C., Bayley, R., & Valli, C. *Sociolinguistic Variation in American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 2001.

MCKEE, D; MCKEE, R; MAJOR, G. Variação Sociolinguística em Numerais da NZSL, In: Vasconcellos, M. L. B.; Quadros, R. M. (orgs.). *Questões Teóricas das Pesquisas em Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul Ltda. 2008, 323-338.

MCKEE, D.; GRAEME, K. A lexical comparison of Signs from American, Australian and New Zealand Sign Languages. In: *The Signs of Language Revisited*, eds. K. Emmorey and H. Lane. London: Lawrence Erlbaum. 2000.

MEIR, I.; PADDEN, C.; ARONOFF, M.; SANDLER, W. Repensando classes verbais em língua de sinais: O corpo como sujeito. In: Vasconcellos, M. L. B.; Quadros, R. M. (orgs.). *Questões Teóricas das Pesquisas em Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul Ltda. 2008, 87-106.

PADDEN, C; MEIR, I; SANDLER, W; ARONOFF, M. "Against all expectations: Encoding subjects and objects in a new language". In D. GERDTS, J. MOORE & M. POLINSKY, (Eds.) *Hypothesis A/Hypothesis B: Linguistic Explorations in Honor of David M. Perlmutter*. Cambridge, MA: MIT Press. 2006.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos, a Aquisição de Linguagem*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre. Artes Médicas. 2004.

SCHMITT, D. *Contextualização da Trajetória dos Surdos e Educação de Surdos em Santa Catarina*, mestrado em Educação defendido em 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina.

SENGHAS, A. *The Development of Nicaraguan Sign Language via the Language Acquisition process*. In: LAUGHLIN, M. & McEWEN (eds), pp. 543-552. 1995a.

SEVERO, C. "O lugar do indivíduo na teoria laboviana". *Lingua(gem)*, Macapá, vol. 1, nº 02, p. 4362, jul.dez./2004.



SIPLE, P. *Understanding Language Through Sign Language Research*. Academic Press. New York. San Francisco. London. 1978.

SUPALLA, T. Arqueologia da Língua de Sinais: Integrando Linguística Histórica com Pesquisa de Campo em Língua de Sinais Jovens. In: Vasconcellos, M. L. B.; Quadros, R. M. (orgs.). *Questões Teóricas das Pesquisas em Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul Ltda. 2008, 25-32.

WARDHAUGH, R. *An introduction to Sociolinguistics*. Cambridge: Blackwell. 2002.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: LEHMANN, W. & MALKIEL, Y. (eds.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

WILCOX, S & WILCOX, P. *Learning to See: American Sign Language as a Second Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 1997.

ZESHAN, U. Raízes, folhas e ramos – a tipologia de línguas de sinais. In: Vasconcellos, M. L. B.; Quadros, R. M. (orgs.). *Questões Teóricas das Pesquisas em Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul Ltda. 2008, 33-54.





## *Capítulo 2*

# Mecanismos de coesão textual visual em uma narrativa sinalizada: Língua de Sinais Brasileira em foco

GISELE IANDRA PESSINI ANATER (UFSC)

GABRIELA DOS PASSOS (UFSC)

## 1. Introdução

Os estudos acerca das Línguas de Sinais têm evidenciado algumas especificidades importantes, se comparadas às línguas orais existentes no mundo. Destacamos a modalidade como principal fator de diferença, uma vez que nosso objetivo envolve a análise dos mecanismos de coesão textual em uma narrativa sinalizada, através do uso de sinais dêiticos e anafóricos e outros recursos linguísticos possíveis a serem utilizados na interpretação de histórias na Língua de Sinais Brasileira (Libras ou LSB).

50



Falar em línguas é, muitas vezes, falar do cotidiano de seus usuários, sejam eles falantes ou sinalizantes, do modo como se relacionam com elas e através delas para alcançarem a comunicação. No caso dos surdos, e usuários das Línguas de Sinais, essa relação acontece de forma diferente, visto que a exposição física para a articulação dos sinais é imprescindível, exigindo uma interação linguística face a face.

Cabe-nos apresentar, mesmo que superficialmente, essa propriedade, a fim de que as análises posteriores sejam melhor compreendidas. Entendemos, portanto, que para a percepção dos enunciados em Língua de Sinais é necessário o canal da visão; também esse é o meio fundamental para a sua produção, esta que se constitui através da articulação das mãos no espaço de sinalização e das expressões ou sinais linguísticos não-manuais. Desse modo, é natural que as indicações (sinais dêiticos) e as suas retomadas (através do recurso da anáfora) sejam feitas

através de sinais manuais padrão (ou seja, aqueles dicionarizados); classificadores, que são sinais compostos de determinadas configurações de mãos para representar uma classe semântica de referentes; e direções e comportamentos do olhar, de acordo com as escolhas dos sinalizantes.

Uma outra propriedade das línguas sinalizadas, que por hora destacamos neste trabalho, que as distingue mais uma vez das línguas orais, diz respeito à simultaneidade na articulação dos sinais manuais e não-manuais. Na sinalização de narrativas, por exemplo, a realização dos dêitico-anafóricos na coesão textual visual das ideias aparece de diferentes maneiras, simultaneamente, ou seja, os referentes podem ser introduzidos no discurso por meio da dêixis e retomados posteriormente anaforicamente, através de sinais manuais acompanhados da direção do olhar e movimentos do corpo; também uma apontação para o referente pode ser realizada, e, na sua retomada, apenas ser usado o olhar como recurso anafórico ao mesmo tempo em que um segundo referente é introduzido na narrativa.

Se voltarmos um pouco à base dos estudos em fonologia das Línguas de Sinais, notaremos que essa sincronia acontece não apenas entre sinais manuais e não-manuais, dêiticos ou anafóricos, mas sobretudo na organização das menores unidades que compõem os sinais na língua. Sobre isso Quadros & Karnopp (2004) destacam que

[...] a principal diferença estabelecida entre Línguas de Sinais e línguas orais foi a presença da ordem linear (sequência horizontal no tempo) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas Línguas de Sinais, cujos fonemas são articulados simultaneamente. (p.49)

Essa propriedade perpassa os níveis da morfologia e da sintaxe. Desse modo, os sinais podem ser articulados concomitantemente também na organização das sentenças na língua. Mas, apesar de essa ser uma característica aparentemente flexível das LSs, existem restrições que determinam as produções dos sinais manuais que envolvem o uso das duas mãos. Uma classificação importante revela duas condições, dentro da fonologia: a de simetria e a de dominância. Para a primeira, em que um sinal é produzido com as duas mãos, a configuração destas precisa ser a mesma, também a locação de ambas precisam, no mínimo, manter uma simetria; o movimento deve respeitar a simultaneidade ou pode ser alternado. Como exemplos, podemos tomar os sinais de TELEVISÃO e de REUNIÃO, em Libras, conforme as imagens seguintes:

52



Fig. 1



Fig. 2

Sobre a dominância, um sinal pode se apresentar de modo que uma das mãos assuma um estado passivo e a outra ativo, em configurações de mãos (CMs) distintas, como nos exemplos CUIDAR, CONVERSAR e PAPEL, respectivamente registrados nas imagens:

Fig.3



Fig. 4



Fig. 5

A área do corpo ou do espaço de articulação definido pela posição do corpo do sinalizador é o local onde os sinais são articulados. Esse é o espaço de enunciação da língua, ou seja, é a “área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos” (Quadros & Karnopp, 2004, p. 57). Dentro dele é possível determinar inúmeros pontos, finitos, para a articulação dos sinais, onde os referentes são dispostos e os interlocutores interagem linguisticamente, de modo que



possam ver o conteúdo sinalizado e alcançar esses diferentes espaços.

Assim, nas Línguas de Sinais, o indivíduo estabelece os referentes nesses espaços, estejam estes presentes ou não no momento da enunciação. Após a sua introdução nesse campo, podem ser retomados no discurso em momentos seguintes, através de apontações manuais, representações e direções do corpo e do olhar, fundamentalmente.

## 2. Mecanismos de coesão textual

Diante dessas possibilidades sustentadas pelo fator modalidade das Línguas de Sinais, apresentamos as relações de dêixis e anáfora como um recurso de coesão textual, utilizado por usuários de língua orais ou de sinais, respectivamente, para introduzir os referentes no discurso e retomá-los em momentos subsequentes. Conforme Ehlich (1981 apud Koch, 2000), as expressões dêiticas permitem ao falante uma organização da atenção comum dos interlocutores com referência ao conteúdo da mensagem. E ainda, para a mesma autora, o processo de coesão pode acontecer por remissão, em que referentes são (re)ativados ou sinalizados dentro do texto, através de referenciação anafórica ou catafórica. É possível perceber, ou se fazer, a remissão através de elementos gramaticais e, em grande parte das vezes, por meio de “pistas” que se revelam na cadeia coesiva textual; esta, sobretudo, através de inferências do leitor ou interlocutor.

Esses elementos de coesão em um texto devem dar conta de sua estrutura sequencial, seja nas relações entre os constituintes linguísticos ou em nível semântico. O mecanismo de referência anafórica acontece por meio do apontamento para

o mesmo lugar no espaço onde um referente anteriormente já havia sido introduzido pela apontação manual ou visual, ou ainda, através de alguma alteração morfológica do ponto de articulação do sinal utilizado. Quando uma posição no espaço para o referente é definida, há diferentes possibilidades de este ser retomado na medida em que se está narrando um fato ou contando uma história.

Mas a referência dêitico-anafórica também pode ser produzida, na Língua de Sinais,

[...] através de complexas unidades manuais e não-manuais, que não são sinais de apontação nem podem ser classificadas como sinais padrões. Essas unidades exibem características altamente icônicas [EAI] e são marcadas por padrões específicos do olhar, que as distinguem dos sinais padrões [...] Além dos padrões específicos do olhar, outros elementos que compõem as EAI são: (1) formas manuais que codificam características perceptivelmente salientes das relações entre os referentes e o referencial, em geral identificadas na literatura sobre LS por diferentes termos como: “classificadores”, “morfemas produtivos”, sinais “polissintéticos” ou “multicomponenciais” (PIZZUTO et. al, 2008, p. 141).

Em uma narrativa sinalizada, é possível que identifiquemos essas estruturas e que a elas estejam aliadas marcações não-manuais, como expressão facial, direção e movimentos do corpo e da cabeça, que revelam as trocas de papéis entre os personagens ou pessoas do discurso. Essas são características particulares das Línguas de Sinais que permitem ser combinadas de modo a codificar informações sobre dois ou mais referentes, simul-

taneamente, conforme apresentamos inicialmente a partir da fonologia das Línguas de Sinais.

Ainda sobre essa singularidade da língua, podemos dizer que raramente os mecanismos de referência dêitico-anafóricos causam ambiguidade nas produções linguísticas dos sinalizantes. O uso de pronomes em línguas orais utilizados anaforicamente, normalmente causa problemas de duplo sentido nas sentenças; de acordo com Lillo-Martin et. al (1997, p.75) quando um pronome é fixado em um lugar no espaço de sinalização a sua retomada somente pode ser feita na mesma localização determinada. Em contraste, uma sentença como “Maria encontrou **Carla** na escola. **Ela** não estava com João.”, não apresenta nenhuma possibilidade de ser ambígua em LS, uma vez Maria e Carla teriam espaços determinados de sinalização e o pronome “ela” seria articulado com a indicação ao referente desejado (no caso, Carla seria retomada com uma apontação), vejamos:

(1) MARIA<sub>a</sub> aENCONTRAR<sub>b</sub> CARLA<sub>b</sub> ESCOLA.  
IX<CARLA> ELA ESTAR-NÃO JOÃO.

É comum verificarmos, porém, sinalizantes que não seguem as retomadas de referentes corretamente, ou seja, inicialmente localizam um objeto à direita, no espaço de sinalização e ao retomá-lo fazem-no do lado oposto, o que pode acarretar incoerência no discurso e o não-entendimento do que está sendo dito. Isto porque as Línguas de Sinais exigem também estratégias de memorização visual, ordenação espacial dos elementos, entre outros mecanismos.





### 3. Metodologia: A narrativa escolhida e os participantes envolvidos

Para localizar os leitores, faz-se necessário, de antemão, apresentar a história em quadrinhos interpretada pelos participantes. A narrativa escolhida é da turma *Peanuts Theme*, conhecida no Brasil como “Turma do Minduim”.

Tomamos como ponto inicial de nossa análise um texto constituído através da sequência de imagens, que formam as cenas de uma narrativa (ver Fig.6) a ser interpretada pelo leitor/sinalizante, surdo, usuário da LSB. Essa composição das cenas ordenada em quadrinhos sequenciados é popularmente conhecida como HQ ou História em Quadrinhos; a selecionada não contém texto escrito. Esse gênero textual é comumente organizado com balões de fala dos personagens, mas optamos por este episódio, uma vez que está inteiramente constituído pelas imagens, ou seja, pelas composições visuais de descrição das cenas e dos personagens. Portanto, a ausência do registro escrito da narrativa possibilita ao leitor depreender os eventos e criar, através de alguns mecanismos, o encadeamento dos acontecimentos e fazer assim a coesão visual do texto.

Apresentamos a pequena história ilustrada, de modo que elementos nela contidos revelam o tempo, o(s) evento(s), os personagens e suas variações e mudanças ordenadas nessa estrutura, mesmo que, em grande parte das vezes, por inferência. As mudanças de estados dos personagens permitem ao leitor perceber o conteúdo da narrativa e nessas trocas temos elementos anafóricos que necessitam ser utilizados como parte da estratégia de interpretação do que está representado na sequência das imagens.





Fig. 6 Narrativa em quadrinhos – *Peanuts Theme*.

É de conhecimento comum que existem diferentes formas de se registrar uma narrativa; esta pode se apresentar na modalidade escrita, oral, sinalizada, ou ainda, através de imagens, de representações cênicas e visuais etc. A sua interpretação na Língua de Sinais, portanto, é ainda mais “flexível”, uma vez que as trocas de papéis acontecem através das posições do corpo e suas orientações, somadas às direções do olhar e posições e direções da cabeça do sinalizador, sobretudo em discursos diretos, em que as mudanças realizadas pelo narrador evidenciam os diferentes personagens da história. Uma segunda possibilidade envolve o discurso indireto, em que o narrador não assume os papéis dos personagens e pode se valer dos mecanismos dêitico-anafóricos como forma de coesão entre os eventos da história. Desse modo, quem sinaliza traz para o espaço de sinalização aquilo que está sendo visto, faz descrições e elabora em outra dimensão as informações que deseja destacar.

Apresentamos uma análise da construção textual em Língua de Sinais Brasileira, de quatro surdos, oriundos de três estados brasileiros, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Esses perfis não são explorados neste trabalho, mas podem servir para futuros pesquisadores, fundamentalmente, aos da área da Sociolinguística.

Os participantes recontaram a história de maneira restrita e individual. A eles foi entregue uma ficha onde a história estava anexada (conforme Fig. 6), e solicitado que a contassem, a partir do seu ponto de vista, sem qualquer intervenção da parte das pesquisadoras ou de outros surdos. Passado o momento de observação, o participante iniciou a interpretação sinalizada da narrativa, a qual foi gravada em vídeo.

Consideramos não apenas a maneira de seleção dos elementos linguísticos na manifestação verbal, mas, também, as experiências socioculturais manifestadas na organização do texto sinalizado pelos surdos. Todavia, este trabalho não se estende o quanto desejaríamos nesses aspectos, uma vez que pretendemos deixar para uma outra oportunidade análises mais profundas.

Incluímos algumas versões, traduzidas a partir da sinalização dos sujeitos da pesquisa por profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira, gravadas em áudio e transcritas, com o objetivo de evidenciarmos as estratégias discursivas de ordenação dos eventos, os mecanismos de coesão textual em cada uma das línguas, ou seja, na Libras e na Língua Portuguesa do Brasil. Importante evidenciar que os profissionais não tiveram acesso à narrativa em quadrinhos.

### *3.1. As interpretações e referidas análises*

Antes de iniciarmos as análises torna-se importante destacar que além dos sinais manuais, constituídos de movimentos,



pelas configurações de mãos, direcionalidade e pontos de articulação, também o corpo é elemento explorado na produção dos enunciados, portanto, na interpretação da narrativa que se segue. De acordo com Meir et al (2008):

O corpo também pode representar um corpo humano e todos os seus vários órgãos: a boca, olhos, orelha... Apontar para um órgão específico pode ter a função de referir-se àquele órgão. Realmente, os sinais para olhos, nariz, boca, coração, braços e outros órgãos do corpo são frequentemente sinais **dêiticos**, que apontam para o órgão em questão. Os sinais referentes às ações praticadas em vários órgãos do corpo podem ser modulados para expressar a parte do corpo específica envolvida no evento. O sinalizador pode usar seu corpo para indicar onde no corpo ele/ela foi atingido em um evento. (*grifo nosso* p.93)

60

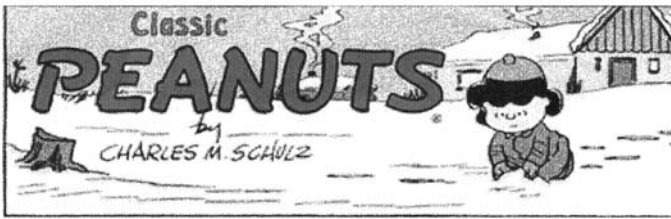


No encadeamento das cenas a seguir podemos observar as maneiras como o corpo, ou parte dele, são utilizados, de acordo com o ponto de vista de cada sinalizante.

A primeira cena do quadrinho apresenta a personagem, localizada no espaço e no tempo (não o cronológico; mas pistas podem revelar o período do dia, a duração dos eventos etc). As descrições do lugar e do evento inicial, que inclui um dia de neve, frio, em que uma menina brinca de fazer bolinhas de neve, são apresentadas por todos os informantes de maneiras diversas.

Ao introduzir a personagem/referente podemos observar que os dois primeiros participantes sinalizarão a marcação morfológica de gênero, feminino, e expressam na face que

aquela é uma menina, portanto, uma criança. O seguinte faz a apresentação desta da mesma forma, porém o sinal manual para menina é formado pelas duas configurações de mãos (ver C1a e C1b). O quarto participante evidencia a simultaneidade das Línguas de Sinais ao indicar a menina com as CMs padrão para o item lexical, em que as duas mãos constituem o sinal para MENINA.



61



Cena 1



A1



B1



C1a



C1b



D1

São possíveis algumas traduções para a Língua Portuguesa em que destacamos o(s) referente(s) introduzido(s) na cena, conforme recortes do quadro a seguir:

A1	Tinha uma menina que estava brincando [...] Uma menina, em num dia de muito frio e de muita neve, resolve brincar [...]
B1	Num dia completamente frio onde a neve realmente caía e uma menina estava caminhando... até que viu aquela neve [...]
C1a e C1b	Uma menininha naturalmente brincando com as bolas de neve [...]
D1	Uma menina num dia de neve, muito frio, resolve brincar com a neve [...]

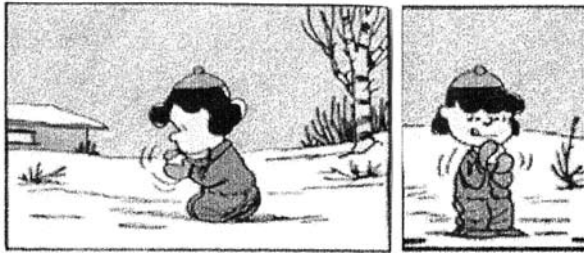
Observamos a introdução da história apresentada pelo narrador, portanto, o corpo dos sinalizantes não faz parte do enredo como personagem. Essa situação também se reflete nas traduções, em que o referente de terceira pessoa aparece pela primeira vez por meio do discurso indireto dos sinalizantes/narradores.

Nas cenas seguintes, os participantes assumem o papel da personagem, incorporam-na e passam a “atuar” na história; temos uma situação muito comum em narrativas sinalizadas. De acordo com Cuxac (1985; 2000 apud Pizzuto et. al, 2008), nessa situação



o sinalizante “se transforma” na entidade a que ele se refere ao reproduzir, em seu enunciado, uma ou mais ações realizadas pela entidade. Em geral, as entidades a que os sinalizantes se referem são seres humanos ou animais, mas também podem ser seres inanimados. (p. 144)

Vejamos:



Cenas 2 e 3

63



A2 e A3



B2 e B3



C2 e C3



D2 e D3

Nesse caso, portanto, há “transferência de pessoa”, ou seja, uma situação em que existe um papel (agente ou paciente) e um processo, tratada comumente como “tomada de papéis”, “troca de papéis”, em que o corpo do sinalizante é emprestado ao personagem e se transforma **na menina que faz a bolinha de neve**. Essa estratégia discursiva é natural da gramática das Línguas de Sinais, em que o corpo não é apenas um lugar de articulação dos sinais.

Vejam agora que outro referente aparece na história, **a bolinha de neve**, e é constituída, ou seja, ganha forma, exatamente da mesma maneira que a menina faz nos quadrinhos; logo, a bola permanece em cena ao mesmo tempo em que as expressões e direções de olhar revelam os desejos da menina e o que ela observa enquanto prepara o seu artefato. Percebemos como é difícil uma tradução que dê conta de todos os detalhes que são vistos e das ações interpretadas pelos sinalizantes, porém, é perfeitamente aceitável, uma vez que os sinais não-manuais e as ações simultâneas parecem quase impossíveis de serem traduzidas<sup>1</sup>.

Passamos ao quadro que apresenta as retomadas anafóricas dos referentes. Deixamos entre colchetes as elipses, ou seja, informação recuperável no texto em que o termo anafórico não está realizado lexicalmente; e em destaque está o referente que foi reintroduzido.

---

<sup>1</sup> Mas não queremos avaliar essas questões, apenas adotamos essa configuração no trabalho para que também leitores não fluentes e que não conheçam as Línguas de Sinais possam compreender nossas análises.





A2/A3	[ <b>ela ou a menina</b> ] sentiu vontade de estar brincando e [ <b>ela</b> ] fez <b>uma bolinha</b> apertou [ <b>a bolinha</b> ] de vários modos [...] [ <b>ela</b> ] faz <b>uma bola de neve</b> e [ <b>a bola</b> ] precisa ficar bem compacta
B2/B3	[...] e até que [ <b>ela</b> ] viu aquela neve [ <b>ela</b> ] observou e [ <b>ela</b> ] começou a apertar fazendo <b>uma bolinha</b> [...] [ <b>ela</b> ] juntou uma <b>bola de neve</b> e [...] [ <b>ela</b> ] brincava fazendo <b>bolinha de neve</b> ,
C2/C3	[...] brincando com as <b>bolas de neve</b>
D2/D3	[ <b>ela</b> ] resolve brincar com a neve, faz <b>uma bolinha</b>

A quarta e quinta cenas apontam as mudanças de estado da menina enquanto um novo personagem aparece.



Cenas 4 e 5



A4 e A5





B4 e B5



C4 e C5



D4 e D5



Claramente temos em A4/A5 um segundo referente que surge, fundamentalmente, pela marcação do gênero, da direção do olhar e direção da cabeça para o lado direito; o personagem é identificado pela configuração de mão de uma pessoa que se aproxima, situação verificada através do movimento da cabeça, que se desloca com a direção do olhar que acompanha o menino. Contudo, a sinalizante demarca que a ação anterior continua acontecendo, portanto, simultaneamente ao aparecimento do segundo personagem. Igualmente à cena do quadrinho, a menina continua a brincar com a bolinha, disfarçadamente. Já em B4/B5 há somente sinais não-manuais que identificam

a presença de algo novo; a cabeça se desloca da direita para a esquerda e a direção do olhar, juntamente às expressões da face, revela a aproximação do menino e surpresa, portanto, à presença de outro personagem na cena. Os sinalizantes seguintes optam pelos mesmos mecanismos; permanecem com o sinal manual da bolinha de neve enquanto introduzem o outro referente na história, identificado como uma pessoa, pela CM em destaque.

As traduções dessa cena tomam novos formatos agora:

A4/A5 <sup>2</sup>	[...] se aproximou <b>um homem</b> e quando ela viu <b>ele</b> : - la la La... ou seja, fingiu-se completamente de indiscreta, que não estava com <b>aquela bolinha</b> [...] e <b>ela</b> vê <b>um homem</b> vindo e disfarça com <b>a bola</b> na mão; <b>ele</b> não percebe nada
B4/B5	[...] e aproximou <b>alguém</b> e <b>ela</b> : - la la La... e <b>[ela]</b> fingiu para que <b>esta pessoa</b> não visse que <b>ela</b> estava mexendo com <b>a bolinha</b>
C4/C5	[...] ia passando <b>uma pessoa</b> , quando, de repente
D4/D5	[...] vem <b>uma pessoa</b> , então <b>ela</b> disfarçadamente esconde <b>a bolinha</b>

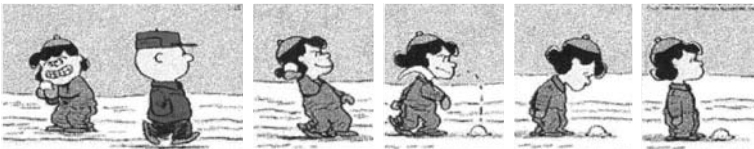
As sequências seguintes são perfeitamente reproduzidas em Língua de Sinais; percebemos que as cenas são transportadas para o espaço de sinalização onde, essencialmente, sinais classificadores e icônicos descrevem o evento. Interessante observar a permanência do referente **a bolinha** nas mãos, e posteriormente

<sup>2</sup> Aqui mantivemos o registro *um homem*, considerando que estamos tratando sobretudo de interpretação, algo aparentemente livre, e não da tarefa do tradutor e intérprete de LS. Tencionamos destacar os mecanismos de introdução do referente na narrativa, portanto, as estratégias dêitico-anafóricas, entre outras, possíveis na coesão do texto.

em apenas uma delas, na do sinalizante em **D**, ao descrever a trajetória de queda da bola de neve.

Cuxac (1985; 2000 apud Pizzuto et al, 2008) distingue, ainda, uma outra possibilidade de classificação das estruturas encontradas a seguir, as “transferências de forma e tamanho”, as quais podem descrever pessoas ou objetos, de acordo com a sua forma e seu tamanho através das chamadas “proformas” (também conhecidas como classificadores). Porém, essa definição considera que a iconicidade desses sinais tem papel importante e formal na constituição da gramática da língua, ou seja, os classificadores consideram sobretudo os componentes manuais, enquanto que as “proformas” incluem o papel do comportamento do olhar em suas especificações. Desse modo, as cenas interpretadas incluem descrição do objeto (**a bolinha de neve**), desde o início da sua introdução na narrativa; o olhar define a sua forma e se dirige às mãos que compõem a sua estrutura que é detalhada através das expressões faciais do sinalizante.

68



Cenas 6, 7, 8, 9 e 10



A 6, 7, 8, 9, e 10



B 6, 7, 8, 9 e 10



C 6, 7, 8, 9 e 10





D 6, 7, 8, 9 e 10

70



A 6, 7, 8, 9 e 10	[...] e [ela] queria atirar <b>a mesma</b> longe [...] <b>a bola</b> não tinha força e caiu bem pertinho [...] [ela] disfarça com <b>a bola</b> na mão... <b>ele</b> não percebe nada e <b>ela</b> mira pra tocar e <b>a bola</b> cai no lugar errado
B 6, 7, 8, 9 e 10	[...] e [ <b>a bola</b> ] cai e <b>ela</b> fica com raiva [...] [ela] juntou, atirou ... [ <b>a bola</b> ]caiu super perto
C 6, 7, 8, 9 e 10	[...] <b>ela</b> : - Ah! Vou pegar essa <b>bola de neve</b> e jogar [...] - Mas o que aconteceu? <b>A bola</b> se desfez antes de chegar <b>nele</b>
D 6, 7, , 9 e 10	[...] mas quando <b>ela</b> vai jogar <b>a bolinha ela</b> [ <b>a bolinha</b> ] ... derrete e cai no chão e <b>ela</b> pensou...

Nos eventos descritos, que compreendem as cenas de seis a dez, fica evidente que o mecanismo de coesão utilizado descreve o movimento do objeto através da mão dominante do


senalizante, que percorre a trajetória da bolinha, a qual parte de um ponto estável, portanto, da mão não-dominante. Essa descrição é acompanhada pelas retomadas anafóricas através do olhar dos sinalizantes, que se dirigem à mão ativa; as expressões da face revelam o comportamento do agente, portanto, da menina. Essa outra maneira de ilustrar o discurso é denominada de “transferência de situação” em que

a mão dominante expressa o agente e o processo [...], enquanto a mão não-dominante expressa o locativo e o objeto implicado na relação locativa [...]. A expressão facial é congruente com o processo representado. (CUXAC 1985; 2000 apud PIZZUTO et al, 2008, p.145)

71



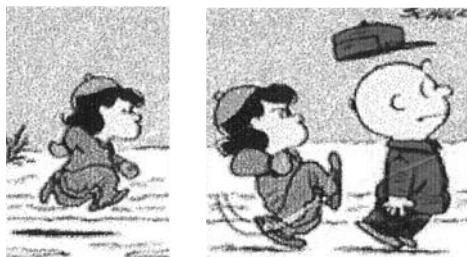
Passamos às situações finais da história, em que nos deparamos com diferentes maneiras de interpretação entre os participantes, porém, altamente interessantes, uma vez que as Línguas de Sinais, mesmo que possuam padrões de sinalização e descrição dos eventos, de objetos ou de pessoas, parecem um tanto flexíveis nesses aspectos. Podemos observar essa “flexibilidade” em situações nas quais é necessário representar o corpo humano (ou de animais, de maneira geral), parte dele, ações praticadas através dele e seus demais movimentos. As partes do corpo localizadas abaixo da cintura raramente funcionam como locais para a articulação de sinais. Portanto, as ações praticadas pelas pernas e pés do sujeito, normalmente, não são articuladas por estes membros e podem ser representados pelos braços e mãos. Usualmente, em Línguas de Sinais, os dedos indicador e médio representam as duas pernas. Nesses casos o corpo não faz parte da estrutura fonológica do sinal; as características do

sujeito são representadas pela configuração de mão, a qual revela que o sujeito da situação possui pernas. Assim, ações que expressam ficar em pé, levantar-se, pular, cair, sentar-se, andar, são representadas através dessa CM, podendo ter como apoio a mão passiva em .

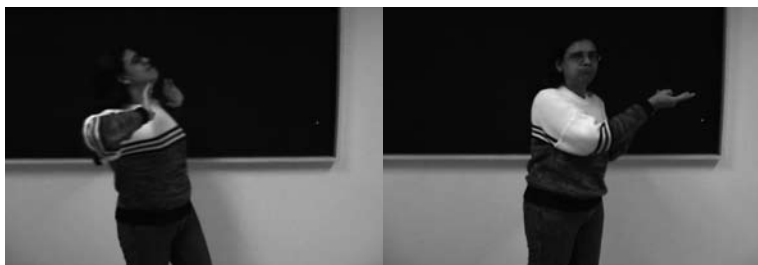
Para as cenas 11 e 12, portanto, os sinalizantes puderam escolher a melhor forma de descrevê-las, de modo a encadear o enredo. O corpo dos participantes A 11, B e D foi utilizado para fazer a representação do evento; nesse caso, foi a forma mais próxima da ação real utilizada para ilustrar as cenas. Em A 12, C 11 e 12, porém, assumem o papel de narrador e descrevem o evento através dos sinais manuais e não-manuais para representar a queda do menino.

Para elas temos as seguintes possibilidades de tradução, nas quais identificamos as operações de coesão textual:

72



Cenas 11 e 12



A 11 e 12





B 11 e 12



C 11 e 12



D 11 e 12

A 11/A12	[...] <b>[ela]</b> acabou dando um chute [...] <b>ela</b> sai correndo
B 11/B12	[...] <b>[ela]</b> deu um chute [...] <b>ela</b> fica com raiva e <b>[ela]</b> chuta
C 11/C12	[...] correndo <b>[ela]</b> foi lá e chutou
D 11/D12	[...] e <b>ela</b> pensou: - Vou correndo ate lá e

Concluimos, portanto, que para identificar o referente **menina**, e fazer as suas retomadas anafóricas, os sinalizantes



permanecem com o recurso de “transferência de pessoa”. Em seguida, o segundo personagem é recuperado pelo sinal manual, ou melhor, na “proforma”, que identifica a ação sofrida por ele; as expressões não-manuais se alternam para identificar o estado da menina e do menino na conclusão do episódio.

#### 4. Pontos de vista: possíveis conclusões

Da mesma forma que é possível, em línguas orais, representar os diferentes papéis em uma narrativa, quais sejam, dos personagens ou do narrador, ou fazer descrições e ilustrar as cenas a serem interpretadas, também em Língua de Sinais os sinalizantes têm os mecanismos específicos para essas funções. A coesão textual-visual é realizada através de estratégias próprias da modalidade em que se apresentam essas línguas, de modo que, muitas vezes, uma tradução na modalidade oral pareça difícil ou escassa em detalhes. Claramente, o elemento da simultaneidade na sinalização dos enunciados, seja em qualquer gênero textual, acontece quase que de maneira imperceptível; é preciso parar para ver os sinais que se sobrepõem de maneira natural, sem perda de significado ou que acarretem alguma agramaticalidade na língua. E é nesse aspecto que os profissionais da área da tradução e interpretação de Línguas de Sinais têm encontrado dificuldades.

Desde o início, nosso foco e objetivos estiveram direcionados à apresentação da narrativa a partir dos diferentes sinalizantes, em Libras, a fim de verificarmos os mecanismos possíveis de serem utilizados para a coesão textual. Identificamos alguns

recursos dêitico-anafóricos empregados para a introdução dos referentes e suas retomadas na história; também as estratégias de “transferências” foram adotadas pelos participantes, em que estruturas icônicas foram combinadas com sinais padrões da língua na identificação dos referentes, simultaneamente, permitindo-nos concluir que essa é uma especificidade de referência dêitico-anafórica exclusiva das Línguas de Sinais, comprovada através das traduções inseridas em seguida de cada parte analisada.

O uso flexível do corpo ou de sinais padrões e de “pro-formas” para representá-lo apareceu como mais uma das particularidades das línguas sinalizadas, de modo que os seus usuários puderam escolher a melhor maneira de representar os referentes e suas ações dentro da história de maneira coerente.

75



## Referências Bibliográficas

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1993.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

LILLO-MARTIN, D., et. al. *Relations of language and thought*. NY: Oxford University Press, 1997.

MEIR, et al. “Repensando classes verbais em Língua de Sinais: O corpo como sujeito”. In: QUADROS, R. M de & VASCON-

CELLOS, M. L. B de. *Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais: TISLR 9*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

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

PIZZUTO, E., et. al. Dêixis, anáfora e estruturas altamente icônicas: Evidências interlingüísticas nas Línguas de Sinais Americana (ASL), Francesa (LSF) e Italiana (LIS). In: QUADROS, R. M de & VASCONCELLOS, M. L. B de. *Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais: TISLR 9*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.





## *Capítulo 3*

# Lendo sinalizações em Libras: Onde está o sujeito?

SILVANA NICOLOSO<sup>1</sup>

SOÉLGE MENDES DA SILVA<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Mestranda do PGET da UFSC e intérprete de Libras na mesma instituição.

<sup>2</sup> Acadêmica na disciplina “Seminário de Língua de Sinais” da Pós-graduação da UFSC e intérprete de Libras na mesma instituição.

## 1. Introdução

Ao longo da história, é possível perceber o quanto a Língua de Sinais ficou à margem dos estudos e pesquisas na área da linguística e da tradução, pois não era percebida pela sociedade como língua, com *status* linguístico e relevância para a realização de investigações. Durante muito tempo, a Língua de Sinais foi vista como uma linguagem de gestos, pantomimas e sem consistência para uma boa e fluente comunicação entre as pessoas, ou seja, era concebida como uma língua inferior a todas as línguas orais, então sua estrutura linguística merecia pouca ou nenhuma importância no contexto linguístico, social, cultural, político e educacional.

As pesquisas de Willian Stokoe, na década de 60, voltadas aos estudos linguísticos da Língua de Sinais Americana vieram a contribuir para o fortalecimento e afirmação desta como língua. Tais pesquisas auxiliaram, também, na identificação e eliminação de alguns mitos criados acerca da Língua de Sinais. Esses mitos estão vinculados à relação com as línguas orais e se referem à limitação de expressividade e comunicação, a uma fácil compreensão devido ao fato da utilização de sinais visuais realizados no espaço, assim como, a uma possível universalidade.

Atualmente, no Brasil, esta concepção em relação à Língua de Sinais está passando por grande transformação, não somente no campo das pesquisas linguísticas, na área da tradução e nos meios acadêmicos, como também em todo âmbito social,

cultural e político. O reconhecimento e oficialização da Língua de Sinais com a Lei nº 10.436/02 e o Decreto 5626/05 foram de significativa relevância para este fato, assim como a presença dos movimentos surdos que se formaram dentro dos espaços acadêmicos e a enunciação dos próprios surdos se colocando autores de suas produções científicas.

No momento, existem algumas pesquisas em torno dos estudos linguísticos da Língua de Sinais Brasileira. Porém, nota-se que essas investigações em torno da Língua de Sinais Brasileira vêm ocorrendo timidamente e são poucos os materiais publicados que esclarecem, relatam e divulgam este relevante tema, o que dificulta, muitas vezes, o avanço nas pesquisas, nos debates e nas discussões a este respeito.

79

Com isso, este artigo procura avançar um pouco mais nessas discussões e contribuir, em parte, com algumas reflexões sobre aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, tendo em mente que a Língua de Sinais apresenta na sua estrutura uma variedade de recursos que permite a execução de um discurso claro e completo, assim como em todas as línguas.

Um desses recursos utilizados é a referência dêitico-anafórica para representação do sujeito, sendo que sua complexidade é bastante discutida entre usuários e intérpretes de Língua de Sinais, bem como pesquisadores na área da Linguística e da Tradução.

Este artigo tem por finalidade identificar e comentar as classes de recursos de referência dêitico-anafórica, apontação e transferência de pessoa em alguns trechos da história “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa” - que faz parte da literatura brasileira infantil disponível em Língua Brasileira de Sinais

pela Editora Arara Azul - como um exercício de reflexão, a fim de contribuir para a ampliação da consciência sobre os recursos existentes na Língua de Sinais Brasileira em relação às possibilidades de ocorrências do sujeito gramatical em alguns exemplos encontrados.

Este oferece, também, algumas observações a respeito da utilização dos recursos de referência dêitico-anafórica, apontação e transferências na Língua de Sinais Brasileira. De acordo com essas observações iremos refletir sobre o papel e a importância das referências marcadas no espaço e a sua relevância na codificação das informações transmitidas através das mãos.

Sabemos que as mãos são o articulador ativo na Língua de Sinais e elas concentram a maior parte da carga informacional contida no sinal. Um aspecto de fundamental importância é o uso adequado e frequente do apontamento, a localização do sujeito no espaço e sua referência.

Contudo, este trabalho explora o uso do sinal de apontar, mais precisamente, denominado de dêitico, na Língua de Sinais Brasileira, para se referir ao sujeito de uma sentença, bem como a utilização do dêitico-anafórico, ou seja, a retomada do sujeito através da apontação em direção ao local previamente estabelecido.

## 2. Justificativa

A escolha do tema deste artigo é resultante dos desafios enfrentados pelas autoras, ambas intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, na atuação da interpretação simultânea sinal-voz em contexto acadêmico, geralmente formal, onde interrupções ao emissor, usuário de Língua de Sinais para recuperar uma



informação perdida sobre quem é o sujeito, não são viáveis ou possíveis.

Quando o caminho da interpretação é o inverso, ou seja, voz-sinal, dispomos de mais “pistas” que facilitam a identificação do sujeito gramatical na Língua Portuguesa, pois palavras de diferentes classes gramaticais apresentam flexões e/ou concordâncias, que podem sugerir quem é o sujeito do enunciado. Com isto, a retomada do sujeito consiste numa ação menos árdua para o intérprete, visto que ele está bem evidente no discurso, facilitando, assim, a identificação e, conseqüentemente, a interpretação de um modo geral.

Essa hipótese pode ser constatada no caso dos adjetivos que apresentam, no mesmo item lexical, vários elementos que facilitam a percepção do sujeito, como no caso do significante “coloridas”, que contém os aspectos morfológicos de número e gênero, bem como a informação que representa seres inanimados. Com isto, essas informações indicam que o sujeito pode ser inanimado, feminino e plural. Veja o exemplo a seguir: “As casas coloridas”.

No entanto, na Língua de Sinais Brasileira, ao realizarmos o exercício de identificação do sujeito, é imprescindível eliminarmos do foco de busca tudo aquilo que não é sujeito. Em outras palavras, precisamos saber o que não é sujeito para descartar as alternativas equivocadas, principalmente, quando o mesmo sinal pode pertencer a diferentes classes gramaticais.

Na Língua Brasileira de Sinais pode ocorrer o caso de um mesmo sinal, e portanto articulado da mesma forma, pertencer a classes gramaticais diferentes, conforme o contexto da frase; por exemplo, a diferenciação entre “liberdade”, “livre”, “liberto”, “autorização”, “liberação” e a expressão “fique à vontade”

é extra-morfológico, isto é, está na relação do sinal com outros elementos morfológicos e sintáticos da sentença. O intérprete precisa fazer a escolha lexical aproximando-se do contexto, porém a diferença não está explícita no sinal em si, por ser o mesmo para qualquer um dos sentidos acima referidos.

Portanto, percebemos, a partir da nossa atuação profissional e das reflexões inerentes aos enfrentamentos das questões relativas à interpretação simultânea, que a polissemia do léxico na Língua Brasileira de Sinais é muito maior que a do léxico da Língua Portuguesa quando ocorre no discurso acadêmico formal.

A Língua de Sinais permite que o sujeito gramatical seja mencionado apenas uma vez no início do discurso e recuperado a qualquer momento durante a narrativa somente com o uso da apontação (anafórico); o mesmo vale para o sujeito. No entanto, se o intérprete perdeu na recepção (visual) a mensagem na língua-fonte (Língua de Sinais) que marcava o local definido no espaço (LOCi) para o sujeito, possivelmente, ele terá que se valer de uma ótima memória de trabalho e aguardar a informação, memorizando tudo que está sendo dito na língua-fonte, até que possa descobrir quem é o sujeito. E, somente a partir de então, recuperar a mensagem e reproduzir o enunciado na língua-alvo.

Contudo, a relevância do tema desse artigo justifica-se pelo fato de haver poucas pesquisas sobre a análise da representação do sujeito através da dêixis na Língua de Sinais Brasileira.

### 3. O intérprete de Língua de Sinais: vivências de tradução/interpretação

As reflexões que nos propomos a desenvolver neste momento não são recentes, são preocupações, anseios e conflitos que emergem

de um pensamento crítico que nos perturba e atormenta desde o início de nossas vidas profissionais, quando passamos a conviver e ter maior contato com os surdos e, conseqüentemente, com a Língua de Sinais. As experiências que carregamos conosco através dos trabalhos realizados como intérprete de Língua Brasileira de Sinais são fundamentais para uma melhor compreensão desta língua e para uma mudança do olhar sobre ela.

Sabemos que toda mudança sugere uma quebra de valores pré-estabelecidos ao longo da história, uma nova visão de mundo, uma desconstrução de conceitos e pré-conceitos; por isso, quando falamos em um novo olhar ou em mudanças de paradigmas devemos levar em consideração todos os aspectos que estão imbricados neste processo de transformação, mutação e desconstrução. Um aspecto a ser considerado é o fato de atuarmos como intérprete de Língua de Sinais e, com isto, estarmos, constantemente, em contato com a comunidade surda e, conseqüentemente, com a Língua de Sinais.

A intenção de pesquisar, pensar, perceber, refletir e ver a Língua de Sinais sobre um novo prisma que não mais aquele que vinha sendo pensado, percebido e visto pela sociedade, ou seja, como uma pseudo-língua ou uma língua inferior, com menos valor, é extremamente desafiadora. Embora saibamos que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida legalmente no Brasil, ainda há muito a se fazer para que alguns mitos sejam desconstruídos. Estudos linguísticos a respeito da Língua Brasileira de Sinais são poucos e recentes. Assim, procuraremos desenvolver aqui uma análise sobre a Língua Brasileira de Sinais, bem como a importância do intérprete na relação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte com base nas contribuições de situações por nós vivenciadas.

Embora a Língua Brasileira de Sinais esteja oficializada conforme a lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto 5626/2005, seu verdadeiro reconhecimento e sua aceitação enquanto língua por parte da sociedade em geral parece estar acontecendo a passos lentos, o que vem sendo um entrave para os avanços nas pesquisas, dificultando o acesso à informação, dados bibliográficos e referenciais teóricos.

No ato de interpretar, muitas vezes, nos questionamos a respeito da melhor maneira de comunicar e transmitir uma mensagem e, principalmente, de traduzir uma frase ou expressão respeitando seu significado e sua intenção dentro do contexto. Em diversas situações nos sentimos incapazes ou limitados em traduzir algo, principalmente quando notamos que perdemos uma informação importante ou quando nos falta conhecimento aprofundado do assunto que está sendo abordado. O olhar aguçado, ou seja, uma boa percepção visual e a atenção são fundamentais para uma interpretação de qualidade.

Para Famularo (1999) a interpretação é uma tarefa profissional solitária, pública e solidária. Solitária porque o intérprete é o único responsável pelas tomadas de decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas nas duas línguas durante cada interpretação. Ele é um “artesão” quando interpreta a partir de seus saberes linguísticos e culturais, assim como sua bagagem cognitiva e afetiva. Este produto cultural se materializa corporal ou vocalmente numa tarefa pública que o expõe sobre o olhar do outro. Também é uma tarefa solidária porque o intérprete, muitas vezes, é visto como “ator social”, podendo cruzar as fronteiras de duas línguas e duas culturas, obtendo informações de ambas, intermediando a conversação. Agindo como mediador cultural na comunicação entre as pessoas ou-

vintes e surdas o intérprete é um elemento fundamental nessa relação intercultural.

Sander (2002), ao escrever sobre a formação dos intérpretes de Língua de Sinais afirma que estes deveriam ter, no mínimo, uma formação em nível superior, preferencialmente, na área em que atuam, além de um curso de intérprete de Língua de Sinais. Reforça, também, que somente desta maneira podemos falar em intérpretes profissionais e qualificados. Contudo, menciona que para se considerar um intérprete com qualificação profissional são necessárias duas condições, ou seja, uma formação acadêmica e um ambiente linguístico e cultural constante.

A formação acadêmica, aqui referida, não é somente aquela oferecida em cursos de nível superior, inclui cursos de interpretação e tradução reconhecidos nacionalmente. Da mesma forma que o intérprete de línguas orais apresenta um total de horas de estudos e de treinamentos para receber sua licença profissional, o intérprete de Língua de Sinais também deveria apresentar um mínimo de qualificação exigida. É necessário um treinamento formal com simulação de situações diversificadas e informações a respeito da cultura e identidade dos surdos, assim como estudar a morfologia, fonética, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa. É relevante destacar o fato de que os intérpretes que atuam até o momento não tiveram todos esses conteúdos preteridos; muitos têm sido autodidatas porque a maioria dos cursos de Língua de Sinais existentes não vai além do nível básico e, também, porque priorizavam o aspecto lexical em detrimento do sintático.

Outro fator importante é a necessidade de aprofundar os estudos dos parâmetros não-manuais, isto é, a expressão

corporal e facial (incluindo a direção do olhar) relacionando-os à produção da sentença, através de exercícios e técnicas de dramatização.

Sander (2002, p.130) comenta que: “O ambiente linguístico constante diz respeito ao local onde a língua é praticada [...]”. E reforça dizendo que:

Um ambiente linguístico, onde a Libras é a primeira língua a acontecer, é de suma importância para a pessoa que quer ser um profissional na área da interpretação. É justamente ali que o intérprete irá aprender gírias, sinais novos e reconhecidos pela comunidade surda. É na associação que os surdos irão conhecer o verdadeiro caráter e a verdadeira identidade do intérprete.

86

O trabalho de interpretação desenvolvido na UFSC abrange os cursos de Educação e Letras em disciplinas que têm surdos matriculados, assim como reuniões, seminários, palestras e demais eventos que contam com a participação de alunos e/ou professores surdos, sendo que a interpretação se dá da língua oral para a Língua de Sinais e vice-versa. Quando necessário, também são realizadas atividades de tradução, a fim de organizar para a Língua Portuguesa os textos escritos ou sinalizados pelos surdos. No meio acadêmico, a prática tradutória escrita é denominada “tradução”, enquanto o termo “interpretação” é utilizado para fazer referência à prática tradutória oral ou em sinais.

Mas quem é o intérprete de Língua de Sinais, afinal?  
Segundo Quadros (2003):

É o profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. [...] Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação. (p. 27-28)

87

Segundo Veras (2002) o prefixo “*inter*” na palavra *intérprete*, significa o que está entre uma língua e outra, pondo essas línguas em relação, criando uma afinidade entre elas. O intérprete de Língua de Sinais viabiliza a comunicação entre surdos e ouvintes, identificando-se com o orador, exprimindo-se na primeira pessoa, sinalizando e representando suas ideias e convicções, buscando imprimir-lhes similar intensidade e mesmas sutilezas que as dos enunciados em Português oral.

O trabalho do intérprete de Língua de Sinais consiste em pronunciar na Língua de Sinais um discurso equivalente ao discurso pronunciado no Português oral e vice-versa. Para realizar essa tarefa, é necessário que ele conheça itens lexicais equivalentes entre as expressões típicas da língua de partida e as da língua de chegada, procurando manter o sentido da mensagem.

Nesse contexto, interpretar não significa traduzir todas as palavras pronunciadas pelo emissor, ou seja, ser literal. Assim sendo, é possível afirmar que ser intérprete de Língua de Sinais é respeitar a estrutura gramatical da língua de chegada, possibilitando, dessa forma, a compreensão da mensagem pelo receptor.

Ao intérprete é necessário tomar um tópico qualquer, entender a sua estrutura e estabelecer um vocabulário, habilidades estas sem as quais não será possível interpretar.

De acordo com Campos (1986)

Não se traduz, afinal, de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra; a tradução requer, assim, do tradutor qualificado, um repositório de conhecimentos gerais, de cultura geral, que cada profissional irá aos poucos ampliando e aperfeiçoando de acordo com os interesses do setor a que se destine seu trabalho. (p.27-28)

Sem dúvida, uma das maiores preocupações entre os intérpretes refere-se à legitimidade e fidelidade nas informações que devem ser interpretadas, a fim de realizar uma tradução apropriada.

De acordo com Magalhães Jr. (2007):

Como aprendem logo cedo os intérpretes, os sinônimos na verdade não existem. Toda palavra, ainda que listada em dicionário como sinonímia perfeita para outra, de outro vernáculo, carrega consigo uma carga emocional, um sentimento, que varia de país para país, de cultura para cultura. Varia também conforme o conjunto do próprio intérprete. Portanto, há sempre alguma diferença de tensão a compensar, e melhor seria classificar o intérprete não apenas como transformador, mas como um bom estabilizador de voltagem. (p. 53)

Por outro lado, a infidelidade está intimamente relacionada a alguma situação na qual o intérprete utiliza termos e ideias



que deturpam e comprometem totalmente as intenções do autor do texto original, ou suprime determinada informação do discurso, seja por razão de desconhecimento ou de lapso de memória. O lapso de memória pode ocasionar *ampliação* da ideia original, *simplificação* da mensagem ou *omissão* do que foi narrado.

O intérprete necessita de reações rápidas, pois recebe, armazena e reproduz as informações quase que concomitantemente. Sua capacidade de memória é facilmente esgotada, principalmente se não tiver muita prática e conhecimento das línguas envolvidas e do assunto a ser interpretado.


Através de nossas próprias experiências na interpretação e vivências dentro da universidade é possível relatar que quando se está interpretando a concentração é absoluta.

89

Cabe ressaltar que o mérito de uma interpretação nunca é individual, o crédito sempre é coletivo, quando o trabalho desenvolvido é em equipe. Os intérpretes devem cooperar uns com os outros, pois o sucesso da interpretação vai depender da cumplicidade e parceria efetivada por eles. Os mesmos devem compartilhar informações, manter diálogos abertos e trocas de experiência, fornecer materiais sobre interpretação e tradução, enfim compartilhar saberes e atuar em parceria para o melhor desempenho do ato interpretativo; afinal a palavra-chave do trabalho do intérprete é comunicação. Ambos dividirão os bônus e os ônus pela tradução, trabalhando a quatro mãos. Eventualmente, um pegará carona nos elogios dirigidos ao outro, mas também amargará críticas por deslizes que não foram seus.

A Língua de Sinais requer o domínio de habilidades visuais, pois é uma língua de percepção essencialmente visual, ou seja,

é expressa de forma espacial através das mãos, de expressão facial e corporal e captada visualmente. Este profissional, para realizar um bom trabalho de interpretação, necessita, também, do aprimoramento de outras competências tais como: memória auditiva, concentração, atenção, compreensão do tema ou assunto que é interpretado e reter as informações recebidas. Isto se faz necessário porque o intérprete tem o compromisso de interpretação das duas línguas envolvidas, ou seja, da língua oral para a Língua de Sinais, bem como da Língua de Sinais para a língua oral. É possível observar que esses profissionais desenvolvem as habilidades visuais ao se aproximarem linguisticamente das comunidades surdas.

90  Para finalizar, gostaríamos de enfatizar que com as discussões, críticas e reflexões a respeito da Língua de Sinais fica fácil perceber a importância do intérprete de Língua de Sinais e sua atuação. A figura do intérprete está presente desde tempos remotos e continuará por muitos séculos, até o dia em que a humanidade fale uma única língua, o que certamente está longe de acontecer. Até lá, é preciso que o intérprete desempenhe sua função profissional, o seu ofício, com o máximo de segurança, consciência e responsabilidade.

#### 4. Referenciais teórico-metodológicos

Durante muitos anos o contraste binário Língua de Sinais x língua oral ocupou um espaço significativo nas discussões entre os profissionais da área da linguística e da tradução. A discussão no campo da tradução é muito mais recente, não é? Atualmente, porém, estas discussões se fazem menos presentes, possivelmente devido ao reconhecimento e à oficialização da

Língua de Sinais em vários países, bem como no Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. No seu art. 1º declara que: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e outros recursos de expressão a ela associados”.

Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5626/05 que, em parágrafo único, define o que se reconhece por Língua de Sinais:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.



Segundo Fernandes (2003, p.39), “[...] em todos os países onde exista uma comunidade de surdos que se comuniquem por meio da Língua de Sinais há, por direito, ainda que nem sempre reconhecida oficialmente, duas línguas em contato: a oral-auditiva e a espaço-visual”. Assim, existindo duas línguas em contato, há consequências neste contato tanto em questões culturais, quanto em questões linguísticas, despertando atenção e interesse de estudo para a área linguística e da tradução.

A Língua de Sinais é considerada a língua nativa das pessoas surdas, pois é naturalmente adquirida pela comunidade surda como meio de comunicação satisfatório e é por meio desta que ocorrem suas primeiras experiências linguísticas, principalmente quando surdas filhas de pais surdos.

Sobre esta questão Quadros e Karnopp (2004) relatam que:

As Línguas de Sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a Língua de Sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (p. 30)

Mesmo com o reconhecimento da Língua de Sinais como sistema linguístico legítimo observa-se, no decorrer da história, um grande preconceito e uma forte resistência quanto ao uso, aceitação e respeito em relação a esta língua.

No Brasil, embora moroso e difícil, os movimentos de luta e reivindicação pelo direito ao uso indiscriminado da Língua de Sinais Brasileira nos diversos locais onde o surdo se encontra tiveram bons resultados, surtindo efeitos e agindo positivamente nos mais variados âmbitos: sociais, linguísticos, culturais, educacionais e políticos. A regulamentação da Língua de Sinais e o direito ao intérprete de Língua de Sinais são algumas das conquistas desse movimento de resistência que contribuíram para a o avanço nas pesquisas e investigações da Língua de Sinais Brasileira.

A partir do reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira como língua oficial da comunidade surda, novos estudos e pesquisas estão emergindo e avançando no Brasil, porém sabe-se que estas pesquisas na área da linguística e da tradução ainda são raras, quase inexistentes, e consistem em um grande desafio.

Quadros e Karnopp (2004) comentam que a linguística estuda cientificamente as línguas naturais e humanas, preocupando-se com a natureza da linguagem e da comunicação.

Então, a linguística é a área que estuda a Língua de Sinais. Os seres humanos podem utilizar uma língua independente da sua modalidade, isto é, na forma de percepção ou expressão. Uma língua pode ser oral-auditiva ou viso-espacial. No entanto, cabe também investigar a Língua de Sinais (viso-espacial) com foco na linguística e na tradução.

Sabemos que a Língua de Sinais é uma língua como qualquer outra e que apresenta o mesmo caráter linguístico de uma língua oral, porém é comum percebermos equívocos por parte dos profissionais que trabalham com línguas por desconhecerem tal fato. Muitas pessoas utilizam o termo “linguagem” para se referir à Língua de Sinais, colocando-a numa posição de desigualdade e inferioridade perante outras línguas, dando a ela, injustamente, um *status* linguístico inferior em relação às demais línguas orais.

93

Para esclarecer a diferença entre estes dois termos Saussure (1995, p. 17) define que “língua não se confunde com linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”.

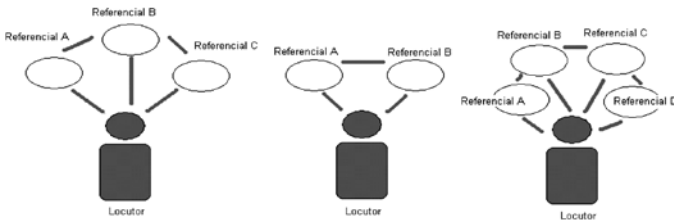
Entretanto, sendo a Língua de Sinais reconhecida enquanto tal abre-se um amplo leque de possibilidades de estudos e pesquisas em diversas áreas de conhecimento, entre elas as áreas da Linguística e da Tradução.

Sabemos que a Língua de Sinais é uma língua organizada no espaço, isto é, viso-espacial apresentando parâmetros fonológicos, tais como: locação (ponto de articulação), movimento, orientação e disposição das mãos, bem como parâmetros não-

manuais (expressão facial e corporal). Cabe aqui, ressaltar a importância da localização, ou seja, o estabelecimento do espaço para a utilização do apontamento para se referir ao sujeito, pois o uso indevido ou incorreto deste poderá alterar o discurso, comprometendo e dificultando a interpretação.

Na Língua de Sinais Brasileira há a possibilidade de ocorrer de um até quatro referentes.

Vejamos alguns exemplos ilustrativos apresentados abaixo:



Quanto à demarcação de referentes no espaço, esta pode ocorrer através de sinal padrão, soletração ou dêixis de olhar e apontação; no entanto abordaremos apenas o último citado.

Segundo Quadros e Karnopp (2004):

A Língua de Sinais Brasileira, usada pela comunidade surda brasileira espalhada por todo o País, é organizada espacialmente de forma tão complexa quanto às línguas orais-auditivas. Analisar alguns aspectos da sintaxe de uma Língua de Sinais requer “enxergar” esse sistema que é viso-espacial e não oral-auditivo. De certa forma, tal desafio apresenta certo grau de dificuldade aos linguistas; no entanto, abre portas para as investigações no campo da Teoria da Gramática enquanto manifestação possível de capacidade da linguagem humana. [...]

No espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para tais relações sintáticas. Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador), observando várias restrições. (p. 127)

O uso do espaço em que as autoras se referem segue uma organização. O presente trabalho é parte desta sistematização e se constitui num breve estudo sobre a representação do sujeito através das classes de recursos de referência dêitico-anafórica, de sinais padrão, de apontação e do classificador de pessoa partindo da análise de alguns trechos da história “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa”. Este se caracteriza como um estudo qualitativo de base empírica.

95

No dicionário Michaelis Moderno da Língua Portuguesa encontramos a seguinte definição de Dêixis: “**Dei.xis** sf Ling (gr dêixis, exibição) : Função indicativa própria de certas unidades linguísticas. Os demonstrativos (este, esse, aquele) são signos dêiticos porque não significam, apenas indicam, mostram. Esta é a natureza intrínseca dos pronomes eu e tu.”

Segundo Quadros e Karnopp (2004)

Dêixis – palavra grega que significa “apontar” ou “indicar” – descreve uma forma particular de estabelecer nominais no espaço que são utilizados pelos verbos com concordância como parte de sua flexão. A função dêitica em Língua de Sinais, como na Língua de Sinais Brasileira e na ASL, é marcada através da apontação propriamente dita. Os referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador, através da apontação em di-

ferentes locais. As formas verbais para pessoa são estabelecidas através do início e fim do movimento e da direção do verbo, incorporando estes pontos previamente indicados no espaço para determinados referentes. (p.112)

Abaixo temos dois exemplos de dêixis de apontação e olhar, onde cada um apresenta os dois tipos de dêixis de modo simultâneo, ambos registrados pela escrita de sinais.



96

O primeiro exemplo faz uso da mão esquerda e o segundo da mão direita<sup>3</sup>,

Quando o referente está situado à frente do sinalizante numa posição central, o dêitico de apontação pode partir de qualquer uma das mãos. Nos casos em que o emissor insere pela primeira vez os referentes<sup>4</sup> no discurso, geralmente, a mão que ele usará será a que estiver no mesmo lado do referente. A retomada do referente (processo anafórico) pode ser feita por apontação advinda por qualquer uma das mãos, de modo simultâneo ou somente pela mão dominante. Já o dêitico do

<sup>3</sup> O registro da informação sobre qual mão está sendo usada dá-se pelo preenchimento, ou não, da ponta da seta. Para indicar mão esquerda a ponta da seta não é preenchida e para a mão direita a ponta da seta é preenchida.

<sup>4</sup> Esses referentes podem ser ou não sujeitos de uma sentença.



olhar é livre, ou seja, não está preso ao referente que está sendo apontado. Exemplificando essa questão, para poder diferenciar o sujeito pronominal “você” de “ele”, em “você”, o olhar e a apontação estão direcionados ao mesmo interlocutor. No caso do sujeito “ele”, são necessárias direções distintas entre a dêixis do olhar e de apontação.

Outra estrutura também usada para mencionar o sujeito é o Classificador de Pessoa; esse recurso, muitas vezes, pode associar simultaneamente outros elementos, como número e modo. Parafraseando Brito (1995), classificadores (CLs) são morfemas presentes tanto em línguas orais quanto nas Línguas de Sinais. Nas Línguas de Sinais seu uso é bem frequente talvez pela modalidade ser de característica viso-espacial assumindo diversas funções no discurso, tais como: adjetivos, locativos, advérbio de modo e nome (pronome).

Ao exercer a função de sujeito pronominal o classificador representa uma ou mais entidades conforme o número de dedos que estiverem esticados para cima, porque cada dedo representa o corpo de uma pessoa ou ser animado.

## 5. Uma analogia da Língua de Sinais com a língua oral

Antes de considerarmos a Língua de Sinais Brasileira, vamos primeiro examinar como o sujeito se manifesta na estrutura linguística das línguas faladas. Os exemplos aqui apresentados são da Língua Portuguesa, mas fenômenos similares são confirmados em outras línguas faladas.

Muitas línguas faladas possuem marcadores para indicar o sujeito de uma frase. Na Língua Portuguesa, por exemplo,



sendo ela uma língua, predominantemente, de estrutura SVO (sujeito - verbo - objeto) o sujeito aparece, com grande frequência, no início da frase, sendo, automaticamente, identificado pelo interlocutor. Contudo, o sujeito também pode vir definido por um artigo, por um pronome ou pelo verbo.

Analisemos um grupo de frases que expressam o sujeito de diferentes maneiras:

- a. O menino comprou uma bola.
- b. Ele comprou uma bola.
- c. Comprei uma bola.

Como podemos perceber, as frases acima citadas denotam uma referência clara do sujeito: o sujeito de cada sentença está representado por uma classe gramatical diferente, ou seja, está caracterizado por um adjetivo, por um pronome pessoal e por um verbo. Isto facilita a identificação do sujeito dentro de um discurso, pois está explícito.

No entanto, na Língua de Sinais Brasileira a identificação do sujeito nem sempre está tão evidente para o receptor da mensagem ou para o intérprete que está traduzindo o discurso. Primeiramente, o sujeito pode ser marcado com seu sinal padrão ou “cristalizado”, acompanhado pela datilologia do mesmo e, posteriormente, na maioria dos casos, é retomado somente com o sinal de apontamento. O uso do espaço para se referir ao sujeito é demarcado e depois sempre que o sinalizante voltar a se referir ao sujeito apontará para esse mesmo local. Porém, quando existir mais sujeitos dentro do discurso, o local utilizado é, praticamente, o mesmo, ou melhor, a distância entre eles é mínima, quase imperceptível, dificultando a percepção da sutil diferença e troca dos mesmos. Caso ocorra, isto poderá

causar equívoco e confusão para determinar quem é o sujeito. Ao contextualizarmos o interlocutor, também se faz necessário, em algumas situações, a retomada do sujeito.

Conforme Pizzuto et al (2006):

[...] para introduzir um referente no discurso, o sinalizante pode produzir um sinal manual padrão (ou "cristalizado") para o referente e então marcá-lo no espaço de sinalização por meio de uma apontação manual ou visual ou ainda por meio de uma alteração morfológica do ponto de articulação do sinal utilizado (que pode ou não ser acompanhada por apontações visuais), estabelecendo dessa forma, uma posição no espaço (ou 'locus') para o referente simbolizado. A referência anafórica é feita então apontando-se novamente para aproximadamente o mesmo ponto no espaço através de apontações visuais ou manuais. (p. 141)

99



Ainda de acordo com Pizzuto et al (2006):

As LSs diferentemente das línguas verbais, oferecem duas maneiras de se produzir significado: pode-se "dizer ou mostrar", produzindo-se assim EAIs ou "*Transferências*", que são exclusivas da modalidade sinalizada, ou então se pode "dizer sem mostrar", por meio do léxico padrão e da apontação, produzindo-se estruturas mais compatíveis com as encontradas nas línguas verbais. (p. 43)

Para finalizar, gostaríamos de reforçar que a intenção desta seção foi fazer um breve relato comparativo entre as Línguas

de Sinais e as línguas orais, visto que pertencem a modalidades diferentes, com o objetivo de clarificar melhor como ocorre a representação do sujeito em ambas as línguas. Notamos que nas línguas orais, mais especificamente na Língua Portuguesa, a determinação e identificação do sujeito em uma sentença são evidentes no discurso embora, em alguns casos, esteja implícita no verbo. Já na Língua de Sinais Brasileira, este fato nem sempre é verdadeiro, pois o sujeito pode ser referenciado de múltiplas maneiras, as quais podemos destacar o uso do dêitico e da anáfora, nossos principais focos de investigação.

## 6. A representação do sujeito na Língua Brasileira de Sinais

100



Nas Línguas de Sinais, os meios linguísticos empregados para comunicar um evento são as mãos, o corpo do sinalizador e o espaço ao seu redor. O corpo do sinalizante pode representar o sujeito e os personagens de um discurso, somente com o movimento dos ombros, por exemplo. As mãos têm função quando nelas está incorporado o sujeito quase sempre com o acompanhamento do verbo assim como em: “ELE CAMINHA”. O espaço, por sua vez, assume esta função quando delimitado pelo sinalizante a localização do sujeito e, posteriormente, a utilização contínua ou a retomada a esta referência no mesmo local estabelecido no espaço. Esse local deve se tornar permanente (fixo) no momento da apontação para que a informação, de quem é o sujeito, fique clara para o receptor da mensagem, caso contrário, poderá haver confusão, dúvidas ou trocas na interpretação do discurso.

As mãos possuem um grau maior de liberdade quando comparadas com o corpo ou com o espaço. Elas possuem uma forma específica, em uma determinada orientação e se movem de uma maneira própria e em uma direção específica. Conseqüentemente, as mãos podem representar ou indicar com muito mais frequência o sujeito numa sentença. Contudo, as mãos são mais versáteis que o corpo devido à sua mobilidade ser bem maior, o que facilita a articulação dos signos.

Para indicar o sujeito de uma sentença, na maioria das vezes, o sinalizante, primeiramente, faz uso da configuração da mão e específica ou representa o sujeito através do seu sinal padrão; após, utiliza a datilologia para confirmar o sinal e, ainda, pode reforçar a informação e estabelecer a localização do sujeito no espaço com dêitico. Posteriormente, ao referir-se novamente ao mesmo sujeito, a mão assume a configuração em 1 (um), ou seja, dedo indicador estendido e demais dedos fechados (CM 1) e aponta para o local anteriormente marcado para o sujeito (referência dêitico-anafórica).

Meir (2006), em seu artigo intitulado “A realização morfológica dos campos semânticos”, destaca que a localização inicial é de fundamental importância para a demarcação de dois sujeitos no espaço.

Segundo Meir (2006):

Já que formas locativas expressam relações espaciais, quando dois sujeitos locativos são estabelecidos, supõe-se, necessariamente, que existe um espaço entre eles. Assim, a noção entre “x” e “y” está implicitamente expressa. Em outras palavras, o



espaço entre dois sujeitos é significativo e pode ser posteriormente, mencionado no discurso.(p. 107)

Continuando nessa mesma lógica, quando se aponta para um novo local a fim de introduzir um outro sujeito é relevante demarcá-lo (fixá-lo) para que não haja impacto entre os demais sujeitos pré-estabelecidos no discurso. Dado que o espaço delimitado para dois sujeitos é significativo e, de certo modo, implícito, há também a implicação de que existem outros naquele espaço. Conseqüentemente, quando o sinalizador aponta para um novo *locus* não mencionado anteriormente, esse *locus* é interpretado em relação às ligações espaciais previamente estabelecidas que se mantêm entre “x” e “y”. Ou seja, é interpretado como um terceiro ponto entre “x” e “y”. Quando se aponta para um novo *locus*, existem duas possibilidades: ou o novo ponto é compreendido como um dos sujeitos já existentes, ou é compreendido como a introdução de um terceiro sujeito.

A distância entre dois ou mais locativos deve ser suficiente para tornar clara a identificação dos referentes correspondentes. Portanto, se essa distância não for adequada à diferenciação dos referentes poderá ser de difícil percepção por parte do interlocutor. Porém, quando os referentes estão presentes, os sinais de apontar são direcionados diretamente aos seus locais reais não havendo dificuldade de codificação.

Outra questão a ser considerada é a diferença entre Transferência de Pessoa (TP) e o uso de verbos ancorados no corpo. Ambos não implicam necessariamente a mudança de sujeito, porque podemos nos referir a um único sujeito de diversas



formas. Por exemplo, usando dêitico-anafórico e o sinal padrão de COMER ou mostrar como o sujeito marcado pela dêixis comeu (TP).

Para Pizzuto et al (2006):

As “Transferências de pessoa” (TP) envolvem um papel (agente ou paciente) e um processo. O sinalizante “se transforma” na entidade a que ele se refere ao reproduzir em seu enunciado uma ou mais ações realizadas pela entidade. Em geral, as entidades a que os sinalizantes se referem são seres humanos ou animais, mas também podem ser seres inanimados. (p.144)

Embora os verbos de concordância não sejam o foco desse trabalho, cabe ressaltar que eles farão parte da análise por apresentarem trajetória, que por sua vez informa em seu ponto inicial quem é o sujeito.

103

## 7. Análise dos dados coletados

Nossos dados foram obtidos a partir de um livro digital (CD-ROM) de onde retiramos alguns trechos da história “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa” narrada em Língua de Sinais Brasileira, da Editora Arara Azul. A escolha da referida história deu-se pelo fato de ser uma narrativa amplamente conhecida, pela boa expressividade do sinalizante e por apresentar uma variedade e frequência de estruturas que identificam a troca ou alternância de papéis.

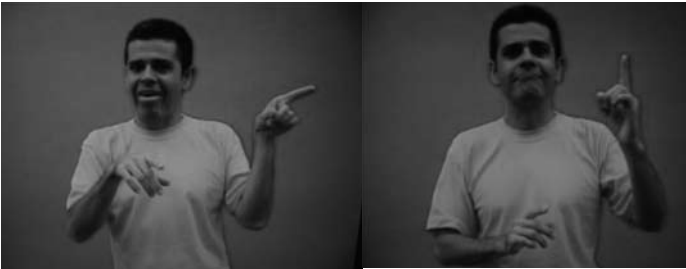
Primeiramente, tivemos por objetivo identificar o sujeito gramatical, coletando e classificando algumas amostras das variantes apresentadas na história.

Após sucessivas leituras da história em vídeo, capturamos as imagens referentes aos supostos sujeitos gramaticais, pausando o vídeo e fotografando a tela do computador.



1 a

1 b



1 c

1 d


Para identificar o sujeito, o sinalizante faz uso dos sinais padrões de TIO e MÁGICO (1a e 1b); e retoma esse referente com dêitico-anafórico como podemos ver em 1c. Logo em seguida, o narrador utiliza Classificador de Pessoa, pois esse recurso possibilita, além de identificar o sujeito, especificar o modo de aproximação do mesmo, no caso em questão, informar que o mágico está se aproximando a pé.





## 8. Discussão, resultados e conclusões: outras questões a serem investigadas

Este artigo tomou corpo e forma a partir da necessidade de avançar e progredir nas pesquisas e investigações em torno da Língua de Sinais Brasileira, mais precisamente, sobre a representação do sujeito através das classes de recursos de referência dêitico-anafórica, apontação e transferência de pessoa em alguns trechos da história “Aladim e a Lâmpada Maravilhosa” narrada em Língua de Sinais.

105  O desenvolvimento deste trabalho foi desafiador, pois, como já visto, houve a dificuldade em encontrar fontes teóricas para fundamentar a gosto tal pesquisa e também por ser um campo novo de conhecimento encontrando-se em fase exploratória. Contudo, a efetivação desta pesquisa é fruto de reflexões sobre nossas próprias vivências e experiências de interpretação e tradução que contribuíram, enormemente, para que a concretização dessas ideias saísse do pensamento e passasse para o papel. Esta pesquisa tem caráter empírico o que justifica a maneira de narrar e dissertar sobre os dados coletados e observados.

Os dados apresentados neste trabalho tiveram como objetivo ilustrar como se dá a referência de sujeito na Língua Brasileira de Sinais e ofereceram algumas observações a respeito da utilização dos recursos de referência dêitico-anafórica, apontação e transferência de pessoa (TP) na Língua de Sinais Brasileira para se referir ao sujeito de uma sentença. De acordo com essas observações, refletimos sobre o papel das referências

marcadas no espaço e a relação dos enunciados transmitidos pelas mãos e pelo olhar.

Entretanto, acreditamos que os resultados discutidos aqui trazem implicações para o entendimento do funcionamento da Língua Brasileira de Sinais com relação à compreensão da abordagem teórica escolhida relacionada à representação do sujeito gramatical nas sentenças.

A partir das observações realizadas, percebemos que o sinal de apontar ou dêitico para a referência do sujeito é claramente locativo, permitindo a codificação do mesmo dentro da oração quando realizado diretamente ao personagem real ou quando o mesmo está presente na situação. A identificação do sujeito também é possível através da apontação quando o mesmo está ausente, porém podem ocorrer dúvidas, inversão e omissão do sujeito dependendo da forma de sinalização e da permanência do uso do espaço. O sinal de apontar, também, permite o deslocamento do sujeito no espaço (do ponto “a” para o ponto “b”).

Nossos dados mostraram que o narrador utilizou, em vários momentos da história, o sinal padrão ou a datilologia para identificar e expressar o sujeito. Esses dois elementos fazem parte da Língua Brasileira de Sinais e serviram para referir o sujeito e reforçar a ideia de quem exercia a ação na sentença. Houve casos em que os personagens foram citados através de soletração ritmada, porém não integraram a análise desta pesquisa pelo fato de não serem sujeito gramatical e, também, pela opção de descartarmos a influência do regionalismo no que tange a um uso mais frequente da soletração ritmada.

Encontramos, também, informações de que o sinalizante, ao narrar uma história, além de utilizar os recursos de referência dêitico-anafórica, apontação e transferência de pessoa para se referir ao sujeito de uma sentença, pode fazer uso do classificador de pessoa (dual, trial ...).

Outro dado importante é o fato de que o dêitico pode ser utilizado tanto para sujeitos animados quanto para sujeitos inanimados, concretos ou abstratos.

Partindo do pressuposto de que o vídeo que analisamos se refere à narrativa de uma história infantil, vimos que esta se dá de maneira mais detalhada, minuciosa e rica de detalhes, fator que nos proporcionou uma escolha mais apurada dos trechos da história nos quais apareciam referências ao sujeito.

107



Em termos mais gerais, podemos concluir que nossa investigação fornece evidências de que os recursos utilizados com maior frequência na narração de uma história para a referência do sujeito ou a sua retomada dentro de um mesmo contexto são, respectivamente, a apontação ou dêitico e o dêitico-anafórico. Contudo, pudemos observar que essa frequência é mínima em relação aos outros elementos como: transferência de pessoa, sinal padrão e datilologia. Outro ponto a ser considerado é o fato de que uma história infantil requer o uso de recursos linguísticos voltados para a demonstração e detalhamento das situações apresentadas nos episódios.

Obviamente, estamos ainda no começo de uma longa jornada, embora conclusões significativas já tenham sido obtidas neste estudo. Portanto, gostaríamos de destacar alguns pontos que ainda precisam ser discutidos em outras pesquisas:

Notamos que nos casos em que não há um sinal correspondente para um determinado objeto é usado um recurso chamado por alguns autores de Classificadores (CL) ou para outros de Transferência de Forma (TF). A questão que surge a partir disto é: até que ponto esses recursos são usados para apenas identificar o referente e quando passa a ser um detalhamento, uma descrição propriamente dita? Uma possibilidade de resposta estaria na associação do recurso mencionado com a topicalização, ou seja, a “descrição” do objeto realizada durante a topicalização poderá indicar o sujeito. Esse tipo de construção sintática é uma das formas utilizadas para situar o interlocutor sobre o que o discurso fará menção.

108



É importante ressaltar que as pesquisas sobre a estrutura da Língua de Sinais Brasileira ainda estão em andamento. O avanço resultante dessas pesquisas possibilitará a elucidação de conteúdos e elementos até então pouco explorados.

## Referências bibliográficas

BRITO, L. F. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CAMPOS, G. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FAMULARO, R. “Intervención Del intérprete de lengua de señas/lengua oral en el contrato pedagógico de la integración”. In: SKLIAR, Carlos (org) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

FERREIRA, G. E. *O perfil pedagógico do intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional*. Dissertação de Mestrado. UNIPAC: Bom Despacho – MG, 2002.

MAGALHÃES JUNIOR, E. *Sua Majestade, o intérprete: O fascinante mundo da tradução simultânea*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MEIR, I. “A realização morfológica dos campos semânticos”. In: QUADROS, R. M. de & VASCONCELLOS, M. L. B. de. *Questões Teóricas das Pesquisas em Língua de Sinais*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.

PIZZUTO, E; ROSSINI, P; SALLANDRE, M e WILKINSON, Er. “Dêixis, anáfora e estruturas altamente icônicas: Evidências interlingüísticas nas Línguas de Sinais americana (ASL), francesa (LSF) e italiana (LIS)”. In: *Questões Teóricas das Pesquisas em Língua de Sinais*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC/SEESP, 2003.

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

SANDER, R. “Questões do intérprete da Língua de Sinais na universidade”. In: LODI, Ana C. B.; HARRISON, Kathryn M P; CAMPOS, Sandra R. L.; TESKE, A. *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.



VERAS, V. *Acolhendo gestos*. I Seminário de Intérprete de Língua de Sinais: O intérprete na sala de aula, a prática da diferença. Anais. Campinas: 2002.





## *Capítulo 4*

# A narrativa em Língua de Sinais: um olhar sobre classificadores

ZILDA GESUELI\*

---

\* Zilda Gesueli é da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Centro de Reabilitação.

## 1. Introdução

O contato diário com o professor surdo envolvendo as discussões sobre planejamento, realização das atividades e desempenho dos alunos, suscitou interesse pela narrativa<sup>1</sup> de crianças surdas e pelas possibilidades de partilha de uma mesma língua.

O discurso narrativo é de extrema importância para o processo de aquisição da linguagem, concebido como o *locus* privilegiado para a instalação da subjetividade. É através da narração que a criança organiza seu passado (re)elaborando os fatos de sua experiência pessoal. Segundo Perroni (1992), o discurso narrativo apresenta, como tipologia, os relatos, as narrativas de ficção e os casos. Os casos são vistos como uma combinação de narrativas de ficção e narrativas de experiência pessoal, não havendo um compromisso com a verdade, nem tampouco com o enredo fixo. Esses se caracterizam como sendo a mais livre atividade de criação do narrador. No contexto desse trabalho consideramos os casos como característicos do discurso narrativo dos sujeitos em questão.




---

<sup>1</sup> O termo narrativa será considerado neste contexto como um “princípio enunciativo” (Barthes, 1976:18 apud Silva, 2000:77) e não enquanto um gênero textual, pois “ela encontra-se presente sempre que o homem enuncia” (Corrêa, 1997:09 apud Silva, 2000).



Buscando um novo olhar sobre o uso de classificadores consideramos pertinente os apontamentos de Geraldi (1993) sobre a atividade linguística (epilinguísticas e metalinguísticas) que basicamente seria o “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (Geraldi, op.cit.: 189). Assim, o classificador não parece constituir-se como um mero recurso da gramática da Língua de Sinais, mas inserido no uso e no funcionamento dessa língua, fazendo parte das operações que o sujeito realiza com a linguagem.

Os estudos descritivos legitimam a gramática da Língua de Sinais e mostram a importância do classificador, mas do ponto de vista dos professores interessados na fluência, nos contextos enunciativos, interessa ver como se dá a emergência dos classificadores e o que eles revelam. Nosso olhar se volta para os aspectos do funcionamento discursivo dessa língua.

A partir de então, iniciamos o processo de observação e discussão sobre o tema buscando encontrar as situações discursivas em que os classificadores aparecem, ou ainda, sob quais condições de produção do discurso – quem fala, com quem se fala, sobre o quê se fala – emergem.

O objetivo deste trabalho está voltado para o uso da Língua de Sinais em sala de aula, mais especificamente, para o uso de classificadores em um evento particular de enunciação: recontagem de histórias e relato de experiências. Os classificadores são parte integrante da gramática da Língua de Sinais e para a aquisição do mesmo pela criança surda faz-se necessária a interação com o adulto surdo fluente nessa língua. Os dados sobre

os quais faremos nossas considerações foram obtidos a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula com um grupo de crianças na faixa etária de 6-7 anos de idade em momentos de interação com o professor ouvinte e com o professor surdo. Foram realizadas gravações periódicas no decorrer de um ano com duração de trinta minutos cada uma.

## 2. O classificador: diferentes olhares

Brito (1995) define os classificadores como morfemas existentes em línguas orais e Línguas de Sinais, sendo que estas últimas fazem uso frequente destes por serem línguas espaço-visuais. Segundo a autora, as configurações de mão que outrora eram consideradas como fonemas das Línguas de Sinais passam a ser tidas como morfemas, explicando-se assim o fato de serem usadas como afixos classificadores que se juntam ao verbo, para representar características das entidades às quais o nome que substituem se refere.

O classificador não pode ser confundido com características descritivas do objeto, ou seja, ao atribuir uma qualidade a um objeto, podemos estar utilizando um tipo de classificação, mas não necessariamente um classificador na concepção linguística do termo. Os classificadores são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância verbal (Felipe, 2001).

Pimenta (2000) em uma apostila utilizada em oficina sobre o tema destaca os classificadores como sendo auxiliares para determinar as especificidades de uma ideia e os divide da seguinte forma: descritivo (do tamanho, da forma do corpo e



de uma parte do corpo), locativo, semântico, instrumental (do corpo, de plural, de elementos e de letras e números).

Podemos encontrar esta discussão na Língua de Sinais Colombiana, Venezuelana, Americana, Argentina e outras apresentadas por Ovídeo (2000) que descreve que “os predicados com classificador são sinais muito especiais. As posições das mãos que aparecem neles constituem uma lista fechada (eu apresento aqui 21), mas as possibilidades de movimento que as mãos podem descrever no espaço são tão variadas *que se torna difícil uma pessoa repetir o mesmo predicado com classificador duas vezes*” (Ovídeo, op. cit.:62 tradução nossa).

A partir dessa afirmação é possível considerar que o uso do classificador pertence ao escopo do funcionamento discursivo da linguagem, ou seja, tem a ver com um “trabalho linguístico, ininterrupto, está sempre a produzir uma ‘sistematização aberta’, consequência do equilíbrio entre duas exigências opostas: uma tendência à diferenciação, observável a cada uso da expressão, e uma tendência à repetição, pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados presentes em situações anteriores” (Geraldi, 1993:12). Em outras palavras, os diferentes usos do classificador são decorrentes do trabalho social e histórico de produção de discursos, cristalizados pelos diferentes usos que a comunidade surda faz da Língua de Sinais. O nosso esforço em garantir o estatuto de Língua Brasileira de Sinais, decorrente do pouco reconhecimento da mesma pela comunidade majoritária pode nos levar à elaboração de um código fechado, deixando de lado a ideia de ser ela uma “sistematização aberta” (Geraldi, 1993).

Tendo como ponto de partida tais considerações sobre o sistema de classificação, apresentaremos uma pequena amostra

de relatos, mais especificamente, casos (segundo a tipologia do discurso narrativo estabelecida por Perroni, 1992) ocorridos em sala de aula em momentos de interação com o professor surdo e com o professor ouvinte.

### 3. O contexto de sala de aula

Os dados sobre os quais faremos nossas considerações foram extraídos de relatos de duas crianças surdas inseridas em um grupo de crianças na faixa etária de 6-7 anos de idade pertencentes ao Programa “Linguagem e Surdez”, do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (CEPRE/FCM/UNICAMP). Apresentaremos a seguir um recorte de um momento de conversa livre, no qual a criança conta um fato vivenciado por ela juntamente com sua família e amigos.

A aluna – B – é filha de pais ouvintes e sua mãe utiliza sinais e linguagem oral na interação com ela. A professora surda considera que esta mãe tem um bom desempenho na Língua de Sinais.

O relato foi transcrito com base no texto de Pereira e Nakasato (2001) respeitando a seguinte forma: em caixa alta estão transcritos os sinais da maneira como foi interpretado pela instrutora. Entre parênteses, estão descritos os movimentos das mãos, do corpo, a expressão facial, assim como outros aspectos considerados relevantes para a análise do relato. E os números se referem às possíveis incidências de classificadores.

B – EU FALAR SEXTA-FEIRA EU IR PASSEAR NADAR  
OUTRA ESCOLA DEPOIS SÁBADO PAI CONSERTAR  
PISCINA CASA

B – NADAR EU CASA PISCINA NADAR CASA EU PISCINA GRANDE (1) (mãos abertas, palma para baixo unidas na frente do corpo fazendo um movimento circular envolta do corpo).

PESQUISADORA – CASA CONSERTAR PISCINA (expressão facial interrogativa).

B – ÁGUA DESPEJAR (2) ENCHER (2) AMIGO JUNTO NADAR

PESQUISADORA – VEIO SUA CASA O QUE FAZER COMER (expressão facial interrogativa).

B – ARROZ FEIJÃO SALADA CARNE TOMATE. DOMINGO NADAR JUNTO AMIGO EU ÓCULOS MERGULHAR.

PESQUISADORA – ÓCULOS MERGULHAR NÃO TER MEDO (expressão facial interrogativa).

B – NÃO. SUBIR TRAMPOLIM (3) (movimento com os dedos indicador e médio para pular do trampolim) ÓCULOS DESCER ESCORREGAR (3) (mão direita, palma para baixo em movimento circular para baixo) MERGULHAR NADAR ÁGUA. AMIGO DOIS MEDO.

PESQUISADORA – MEDO DOIS AMIGO.

B – ESCORREGAR (3) (mão direita, palma para baixo em movimento circular) EU ESCORREGAR (4) (faz movimento de descer de um escorregador com os braços erguidos, movimento de descida lenta) CAIR (3) (mão direita, palma para baixo fazendo movimento contínuo de descer na lateral do corpo até o encontro da água, como se estivesse no fundo da piscina) ÁGUA NADAR EU AFUNDAR (4) (mãos cruzadas



em cima da cabeça descendo os braços como se estivesse mergulhando) SUBIR (mão em 5 abaixo da cintura, levantando o braço como se estivesse chegando na superfície da piscina) ÁGUA MERGULHAR (4) (bate os pés no chão e faz movimento de mergulhar com os braços sobre a cabeça) EU.

Para a análise dos classificadores aqui apresentados tomamos como referencial os trabalhos de Pimenta (2000) e Ovideo (2000) anteriormente citados.

No início do texto encontramos o numeral (1) seguindo o sinal GRANDE. A criança relata sobre o uso da piscina em sua casa e apresenta este sinal que foge à convencionalidade do adjetivo grande para explicar o tamanho e o formato da piscina em questão.

Neste sentido consideramos como classificador do tipo descritivo (CL-D) que é utilizado para descrever a aparência, formato do objeto, tamanho do objeto. Podemos encontrar em Lidell y Johnson (1997) uma categoria que corresponde a raízes de movimento denominada raiz estático-descritiva, na qual o sinal descreve um estado, ou seja, o movimento da mão descreve o objeto em si mesmo. Considera-se ainda como um morfema de perímetro, no qual a configuração da mão representa a forma externa de um objeto.

Para os sinais DESPEJAR ENCHER (2) consideramos um outro tipo de classificador, denominado de elemento (CL-E) utilizado em concordância com o verbo para explicar a quantidade de líquido gasta para encher a piscina. O aluno está utilizando o verbo especificamente para caracterizar o uso da piscina, explicando a ação realizada neste contexto. Este classificador retrata movimentos de elementos não sólidos como ar, fogo, líquido, pois a configuração da mão estabelece a



categoria de morfema de quantidade ou extensão representando a quantidade ou o volume de uma entidade.

Seguindo a sequência do relato da criança encontraremos os sinais para TRAMPOLIM, ESCORREGAR e novamente o uso do verbo ESCORREGAR, os quais classificamos como sendo o classificador de número 3 que retrata uma ação (movimento) de uma determinada parte do corpo. A configuração da mão representa a forma de uma parte do corpo (CL-PC) no caso, a criança utiliza a mão para representar o movimento das pernas pulando de um trampolim (TRAMPOLIM) e o movimento do corpo (deitado) no momento em que se realiza a ação de escorregar no escorregador (ESCORREGAR).

Encontramos diferentes configurações de mão para uma mesma palavra do Português, mas não para um mesmo sinal, ou seja, ela utilizou o que consideramos classificador do corpo (CL-C) para um mesmo verbo (ESCORREGAR) (4) que, no contexto, refere-se ao movimento dos braços no momento de escorregar (provavelmente, sentada com os braços erguidos). Sendo assim, o verbo ESCORREGAR (3) refere-se, provavelmente, à ação de escorregar deitado e ESCORREGAR (4) à ação de escorregar sentado com os braços erguidos. Estes dados mostram as diferenças existentes entre a Língua de Sinais e o Português uma vez que o classificador é “uma especificidade das Línguas de Sinais, difícil de ser aprendida por ouvintes” (Pereira e Nakasato, 2001:360).

Temos, então, ESCORREGAR como sendo classificador de uma parte do corpo (CL-PC), no qual a criança utiliza uma configuração de mão que representa o corpo deitado no momento da ação de escorregar. E temos ESCORREGAR (levanta os braços sobre a cabeça) como classificador do corpo (CL-C),

no qual a parte superior do corpo (os braços) constitui o verbo da frase tornando-se o classificador.

Para AFUNDAR E MERGULHAR, encontramos o mesmo tipo de classificador (CL-C) representado pela parte superior do corpo em que a criança utiliza os braços erguidos sobre a cabeça.

Neste episódio não encontramos o uso do classificador instrumental (CL-I) cuja configuração de mão representa um instrumento com o qual se realiza a ação. Para destacar este uso apresentaremos a seguir, um breve relato da criança – W – também em situação de conversação espontânea. A criança W é surda filha de pais ouvintes e frequenta a escola regular. Atualmente a família tem incentivado e participado ativamente do processo de aprendizagem da criança.

120



RESTAURANTE HOMEM LÁ CANTAR (5) (mão direita fechada na frente da boca como se estivesse segurando um microfone) VER (em seguida coloca as mãos no rosto com uma expressão de admiração).

Temos aqui o verbo cantar representado pelo uso de um instrumento (o microfone), o qual a criança movimenta como se estivesse cantando. Este classificador caracteriza-se pelo uso de um instrumento (morfema instrumental) em que a configuração da mão representa a forma como se sustenta um objeto determinado.

#### 4. Considerações finais

Os dados confirmam que os alunos fazem uso do classificador em diferentes situações dialógicas e principalmente, no discurso



narrativo. A incidência de uso de classificadores parece muito maior do que a literatura sugere, possivelmente porque depende (também) do tema da situação dialógica em curso, difícil de ser exaustivamente descrito por uma gramática. Se o classificador não tem como ser descrito pelo dicionário (Ovideo, 2000), não estaria este sendo constituído na dialogia, no uso da língua?

Parece haver uma emergência de classificadores não descritos, porém compreensíveis para o interlocutor. Assim, as preocupações parecem não estar voltadas para o funcionamento discursivo da Língua de Sinais, mas para a descrição de categorias gramaticais isoladamente. Certas condições de produção possivelmente sugerem certos usos de classificadores e não outros, de forma nem sempre possível de serem descritos.

121

Este trabalho, evidentemente, não tem a pretensão de esgotar tais questões, mas suscitar pesquisas que possam contribuir para uma melhor compreensão do uso da Língua de Sinais e sua gramática. Há, ainda, inúmeras pesquisas e discussões deixando em aberto questões importantes como as que se seguem: até que ponto os classificadores são incorporados ou não pelos alunos surdos em processo de aquisição? Podemos afirmar que estes estão ligados somente ao verbo? Ou podem constituir-se como elementos meramente descritivos? Seria possível estabelecermos a sistematicidade do uso na medida em que o classificador não tem como ser descrito pelo dicionário? Seria o classificador constituído na língua em funcionamento, ou seja, ele se daria somente no momento de uso da língua? Em última análise, faz-se necessária ainda, a realização de pesquisas mais aprofundadas no estudo da Língua de Sinais partindo-se de uma concepção discursiva da linguagem.

## Referências bibliográficas

BRITO, L. F. *Por uma gramática da Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GERALDI, W. *Portos de Passagem*. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1993.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.

LIDELL, S. K. y JOHNSON R. E. An Análisis of Spatial-locative Predicates in ASL. *4th. International Conference on Sign Language Linguistics*, Lapeenranta, Finlândia, 1987.

FELIPE, T. A. *Libras em Contexto: curso básico, livro do estudante cursista*. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC/SEESP, 2001.

OVIDEO, A. Las configuraciones manuales clasificadoras em la lengua de señas colombiana. *El Bilingüismo de los Sordos*, v.1, n.4, Santa Fé de Bogotá, República de Colombia, 2000, p.61-73.

PEREIRA, M.C.C e NAKASATO, R. Aquisição de Narrativas em Língua de Sinais Brasileira. *Letras de Hoje*. v.36, n. 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p.355-363.

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

PIMENTA, N. Classificadores em LSB. *LSB Apostila*. Disponível em: <http://www.lsbvideo.com.br>, 2000

SILVA, A. C. DA *A arte de narrar: da constituição das estórias e dos saberes dos narradores da Amazônia paraense*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Campinas, 2000.





## *Capítulo 5*

# Por uma ordem “alfabética” nos dicionários de Línguas de Sinais

MARIÂNGELA ESTELITA<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras e Linguística pela UFG, Doutora em Linguística pela UFSC, criadora da ELiS.

## 1. Introdução

Há várias maneiras de se organizar um dicionário, tanto no nível de sua microestrutura – o que considerar internamente em cada verbete – quanto no nível de sua macroestrutura – os critérios de classificação das entradas. Neste estudo, consideraremos apenas o nível da macroestrutura. Trataremos brevemente da classificação em dicionários de línguas orais e em dicionários de Línguas de Sinais e passaremos à explicação de nossa proposta de classificação para os dicionários de Línguas de Sinais.

Atualmente, no ocidente, é difícil pensar em um dicionário que não seja alfabeticamente organizado. No entanto, a forma que o corpo de um dicionário deve assumir é uma decisão a ser tomada pelo lexicógrafo, e uma das perguntas a serem respondidas por ele é “*o arranjo das entradas é temático ou alfabético?*” (Welker 2004:81).

Ao longo da história de criação dos dicionários, diferentes formas de classificação foram e ainda são utilizadas, podendo estas ser tipificadas em dois grandes grupos: *onomasiológico* ou *semasiológico*. A organização onomasiológica é temática, agrupa as palavras por ideias afins, por exemplo, alimentos, ferramentas, países; a semasiológica organiza as entradas segundo a forma das palavras, seja pela ordem alfabética, obedecendo à ordem das letras do alfabeto conforme estabelecida para cada língua, seja por algum outro critério, como o *Kitab al-‘ayn*, mencionado



por Collison (1982), organizado segundo a fonética, partindo das palavras iniciadas com sons guturais até as iniciadas com sons labiais.

Os agrupamentos semânticos são subjetivos e podem seguir qualquer viés pretendido pelo autor do dicionário, seja religioso, político, tentativas de conceitualizações universais, ou quaisquer outros. Este fato dificulta a consulta do usuário, que nem sempre encontra uma palavra onde a busca. Porém, encontrando-a, este dicionário pode ser bastante prático no auxílio à produção textual. Dentre os dicionários onomasiológicos, há o analógico (Welker, 2004:50), em que uma palavra é escolhida como entrada por sua capacidade de convergir várias outras palavras. Esta convergência pode ser semântica, no caso em que o significado de uma palavra faz lembrar uma outra, ou morfológica, em que as flexões e derivações é que são responsáveis pelo agrupamento das palavras.

Os dicionários alfabéticos já foram organizados em um agrupamento simplesmente A (critério de observação apenas da primeira letra), AB, ABC, até chegar à sistemática ordenação de todas as letras. A organização alfabética nem sempre foi bem aceita. Segundo Collison<sup>2</sup> (1982:40),

seria arriscado pressupor que tanto os gregos quanto os romanos eram a favor do uso de arranjos alfabéticos no corpo

---

<sup>2</sup> *it would be dangerous to assume that either Greeks or Romans were in favour of using alphabetical arrangements for the contents of their dictionaries [...]. Some early lexicons were arranged by subject [...] since this was a more logical method than alphabetical arrangement which brings topics together only by the accident of initial letter order.*

de seus dicionários [...]. Alguns dos primeiros léxicos foram organizados por assunto [...] uma vez que este era um método mais lógico do que o arranjo alfabético, o qual agrupa os tópicos apenas pela ocorrência acidental de sua primeira letra. (tradução nossa)

Apesar disto, a estruturação alfabética de dicionários firmou-se na literatura por sua incomparável superioridade quanto à facilidade de localização do item buscado.

## 2. Classificação em alguns dicionários de línguas orais

Encontramos a organização alfabética na maioria dos dicionários citados por Collison (1982), mesmo em dicionários muito antigos como o de *Zenodotos* (325-234 a.C), da biblioteca de Alexandria, um “glossário dos termos difíceis em Homero”, ou no de Marcus Verris Flaccus (10 a.C), compilador do primeiro *lexicon* de latim, ou ainda no de Santo Isidore (560-636) que continha informações etimológicas. No entanto, a ordem alfabética não era ainda como a concebemos hoje. A maioria não ia além da organização A ou AB, ou seja, era observada a ordem apenas da primeira, no máximo da primeira e segunda letras.

Podemos citar algumas obras antigas importantes que usaram a ordem alfabética, como o *Suidas* (de autor desconhecido), um dicionário enciclopédico abrangente do início do século XI; o de Nicot (1530-1600), primeiro dicionário de francês; o de Antoine Furetière, publicação póstuma de 1690, um seguidor do *Suidas*, com ordem alfabética, vocabulário de ciências e artes, termos populares, etimologia e uso cotidiano. Outra obra interessante é a do frei Pedro de Alcalá (1505), que compilou

um dicionário Espanhol-Árabe, organizando as palavras por ordem alfabética e por partes do discurso. Anterior a ele, o *Promptorium*, supostamente compilado por Geoffrey, também foi organizado alfabeticamente (ordem AB ou ABC) e por partes do discurso, sendo os substantivos anteriores aos verbos.

Talvez determinados pelo tipo da língua, os dicionários chineses foram, desde o início, organizados por raiz, como o de Hsü Shên (55-149), em que constavam 540 raízes sob as quais 10.000 caracteres foram classificados e dentro de cada raiz, organizados por seus significados. Também o japonês Shôjû organizou 20.000 caracteres chineses por radicais. Além destes, Chang Yü e equipe (1716) organizaram 50.000 caracteres sob 2.000 radicais. No início do século XI, foi elaborado o *Ruiju Myogisho*, que trouxe uma classificação diferenciada: por forma e som.

Segundo Collison (1982), também os árabes organizaram dicionários por radicais, às vezes combinando a classificação por radical com a alfabética, como o *Kitab al-'ayn* de al-Khalil Ibn Ahmad (786 d.C). Nele, as palavras foram listadas de acordo com seu primeiro som (do gutural ao labial) em uma ordem A, e de acordo com sua derivação, sendo as raízes de duas letras seguidas pelas raízes de três letras. Vale lembrar que nos alfabetos árabe e hebraico as vogais não são representadas por letras. O léxico consta de raízes de duas ou três consoantes. Ibn Durayd (837-934) organizou o *Jamharat al-Lughah* alfabeticamente de acordo com os terceiro, segundo e primeiro radicais, assim como o de Abu al-Qasim al-Zamakhshari (1075-1143). Já o de al-Jawhari (1003) foi organizado alfabeticamente, mas apenas de acordo com o último radical. A Academia Francesa lançou a



primeira versão de seu dicionário também organizada alfabeticamente por raízes, mas alterou para a ordem apenas alfabética depois da publicação concorrente de Furetière. Também o dicionário de Calepinus (1435-1511) foi organizado por raízes.

Alguns onomasiológicos de destaque são o persa *al-Khuwarazmi* (X a.C) que trazia palavras técnicas de várias áreas, como teologia, medicina, filosofia, astronomia, música, alquimia; e o de Alexander Neckhm (1215-1217) que em três volumes organizou termos bíblicos, assuntos gerais e ferramentas e utensílios. Ainda na organização ideológica, citamos Etienne Dolet (1508-1546), um humanista francês queimado na fogueira por blasfêmia, que escreveu o *Commentatorium linguae latinae* (1536-1538) organizando suas entradas de acordo com as ideias contrastantes ou correlatas que expressavam.

128



### 3. Classificação em alguns dicionários de Línguas de Sinais

Em Línguas de Sinais, a história não é diferente: também há variadas formas de organização de seus dicionários. Na construção de um dicionário de Línguas de Sinais, uma questão anterior à classificação das palavras se levanta: como representar os sinais em papel. Alguns dicionários optam por desenhos, outros por fotos, outros por descrições e outros por alguma forma de notação escrita, mas a maioria combina pelo menos duas destas formas.

No Brasil, os dicionários regionais de Línguas de Sinais normalmente optam por desenho e descrição. Rabelo (1992), no volume I, organizou os sinais segundo a ordem alfabética



de suas traduções para o Português, e usou desenho e descrição dos sinais; no volume II, fez uma compilação onomasiológica dos sinais, usou apenas desenho e tradução para o Português e incluiu exemplos de frases em Libras, também em desenhos. Em Capovilla e Raphael (2001), que é atualmente o maior dicionário impresso da Libras, a ordem adotada também é a alfabética do Português e os autores usaram os recursos de descrição, escrita em *Sign Writing* – um sistema americano de escrita das LS criado por Sutton em 1981 – definição em Português e Inglês, desenho do sinal e desenho ilustrativo. O dicionário britânico de Brien (1992) é organizado pela ordem alfabética do Inglês e nele são usadas fotografia, descrição e sistema de notação. O australiano Bernal (1998), também organizado pela ordem alfabética do Inglês, usou apenas fotografias.

Dicionários digitais tendem a uma outra classificação, mais própria às Línguas de Sinais. O dicionário elaborado por Felipe (2005), através da Acessibilidade Brasil, é organizado por Configuração de Mão – que é uma ordem A – e dentro de cada Configuração, pela ordem alfabética do Português. Esse dicionário oferece também a opção de busca pela ordem alfabética do Português. Apresenta descrição, definição em Português, informações gramaticais e representa os sinais por filmagem. O dicionário de Felipe (2005) representa os sinais também por um sistema de notação baseado no Português.

A grande dependência da língua oral na organização de dicionários de Línguas de Sinais se dá pelo fato de nenhuma Língua de Sinais ter um sistema de escrita estabilizado. O sistema americano *Sign Writing*, de Sutton (1981), é o mais



difundido. No entanto, ainda não é reconhecido oficialmente como sistema de escrita de nenhuma Língua de Sinais.

A organização que aqui propomos para os dicionários de Línguas de Sinais baseia-se na ELiS, sigla para Escrita das Línguas de Sinais, um sistema por mim criado, o qual está em fase de divulgação. A experimentação da ELiS se deu em dois momentos e espaços, com diferentes públicos: a) no núcleo de pesquisa NEPES, do CEFETSJ, em Santa Catarina, incorporada às suas atividades pedagógicas do ano letivo de 2006, na turma do programa EJA (Educação de Jovens e Adultos), a qual contava com aproximadamente 20 surdos com idade média de 15 anos, cursando de 5ª a 8ª série; b) no Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, como curso de extensão de 30 horas, para 22 alunos do curso de graduação em Letras Libras da UFSC, sendo todos estes alunos adultos, fluentes em Libras.

A ELiS se estrutura na escrita de visemas (nomenclatura específica proposta em Estelita, 2008) e é com ela que tornamos possível, em um dicionário, uma classificação dos sinais totalmente “alfabética”. Uso o termo *alfabética* entre aspas, pois este não é exatamente o termo para nossa classificação. Ordem alfabética quer dizer, a rigor, a ordem das letras nos alfabetos grego, latino, hebraico, por exemplo, a começar por *alfa* ou *aleph*, seguida de *beta* ou *beth*, ou seja, uma ordem que se reporta às letras usadas na escrita fonográfica. Como na escrita que será usada o que há é a representação de visos, o mais adequado seria denominarmos nossa classificação de “Ordem Visográfica”, o que faremos a partir deste ponto do texto.



## 4. Ordem visográfica - sugestão de classificação em dicionário de Língua de Sinais com entradas em ELiS

Conforme já comentamos nas seções 2 e 3, há várias maneiras de se organizar as entradas em um dicionário. Mesmo a ordem alfabética tem variações. A ordem visográfica que queremos propor servirá à elaboração de um dicionário de LS com “ordem alfabética linear” (Welker, 2004:82), que é uma ordem alfabética estritamente em nível da 2ª articulação, sem agrupamentos semânticos.

Em ELiS<sup>3</sup>, cada palavra é escrita com uma ordem fixa dos parâmetros – CD, OP, PA e Mov – e esta é a ordem a ser seguida no momento de busca (ou organização, uma vez que ainda não existe dicionário visográfico) de uma palavra qualquer. Internamente a cada um destes parâmetros, criamos também uma sequência de organização das letras, que passamos a apresentar a seguir (todas as letras da ELiS neste artigo foram digitadas com a *Fonte ELiS*, um arquivo de Fonte True Type (ttf), desenvolvido especialmente para este sistema).

### 4.1. Sequência de Configurações de Dedo

A organização das Configurações de Dedo em um Formato de Mão dá-se sobre um eixo paradigmático e um sintagmático.

<sup>3</sup> Obviamente, o conhecimento da organização interna de uma palavra no sistema ELiS é condição básica para a compreensão da sugestão de organização das entradas em um dicionário visográfico de Línguas de Sinais. As letras da ELiS aqui apresentadas são da versão 2008/2. (Para uma explicação detalhada sobre a estrutura da ELiS, ver ESTELITA 2008, ou [www.escritadesinais.org](http://www.escritadesinais.org))



No eixo paradigmático, em que é definida a posição de cada dedo, a ordem visográfica é da posição mais fechada até a mais aberta. Assim, para o polegar, a ordem é: fechado, curvo, estendido perpendicularmente à frente da palma, estendido paralelamente à frente da palma, estendido paralelamente ao lado da palma e estendido perpendicularmente ao lado da palma.

- |   |  |
|---|--|
| . | fechado  |
| 2 | curvo  |
| 3 | estendido perpendicularmente à frente da palma |
| £ | estendido paralelamente à frente da palma      |
| ¢ | estendido paralelamente ao lado da palma       |
| ¬ | estendido perpendicularmente ao lado da palma  |

132



Para os demais dedos, a ordem é: fechado, muito curvo, curvo, inclinado e estendido.

- |   |             |
|---|-------------|
| . | fechado     |
| § | muito curvo |
| ª | curvo       |
| º | inclinado   |
| ° | estendido   |

Sintagmaticamente, a ordem segue a anatomia da mão direita, da esquerda para a direita, direção em que se escreve a ELiS. Portanto, o primeiro dedo a ser representado é o polegar, seguido do indicador, médio, anular e mínimo.

Em ELiS, uma Configuração de Mão é uma combinação de Configurações de Dedo. Por ser uma combinação de elementos menores e não um todo indivisível, as Configurações de Mão têm uma sequência interna de organização visográfica que explicamos a seguir:

- 1 – Assim como no paradigma de cada configuração de dedo a ordem é da configuração fechada até a estendida, a ordem das combinações resulta em “de mão fechada até mão aberta”. Assim, uma palavra que se inicia com o visografema  $\cdot^{\circ}$  (polegar fechado e demais dedos estendidos) será anterior a uma que comece com  $\neg$ . (polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma e demais dedos fechados), esta a uma com  $\neg^{\circ}$  (polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma e demais dedos estendidos). Podemos, então, dizer que a ordem geral é de todos os dedos fechados a todos os dedos estendidos.
- 2 – As combinações de dedos separados são anteriores às de dedos unidos e estas, às de dedos cruzados. Assim, uma palavra que se inicia com o visografema  $\cdot^{\circ\circ}$ . (indicador e médio separados) será anterior a uma que comece com  $\cdot\}$ . (indicador e médio unidos) e esta, anterior a uma que se inicie com  $\cdot\}\cdot$ . (indicador e médio cruzados).
- 3 – As combinações de Configurações de Dedos são organizadas em ordem estritamente alfabética seguindo a sequência do polegar, e de cada dedo individualmente, até o dedo mínimo, e a sequência de mais fechado até mais aberto, segundo a ordem apresentada nos dois quadros anteriores deste item.

Tomando-se as seguintes combinações de Configurações de Dedos da Libras (outras poderiam ser incluídas), sua ordem visográfica é:

. E. ç. 3. 7. 2>. 2ª. .a. .°. 3/. 3º. çº. çº. 7º. ....º ç...º 7...º .º.º.º 7º..º  
 .aa. .ºº.  
 .}. .ºº. 2ª. Eºº. 7}. .ºº. .^ .ººº. .{ .º .§ 2> 2ª 2>º 2º> 2º>º ç{ 3/ç 3º  
 7ººº 7f 7º

### 4.2. Sequência de Orientação da Palma

A sequência das OP foi estabelecida de forma aleatória.

- q palma para frente
- w palma para trás
- e palma para a mesial
- r palma para a distal
- t palma para cima
- y palma para baixo



### 4.3. Sequência de Ponto de Articulação

A ordem no parâmetro PA foi estabelecida seguindo aproximadamente a anatomia do corpo humano, de cima para baixo, começando pelos pontos da cabeça:

- Q espaço à frente do rosto
- W alto da cabeça
- E atrás da cabeça
- R lateral da cabeça
- T orelha
- A testa
- S sobrançelha
- D olho

- F maçã do rosto
- G nariz
- | buço
- Z boca
- X dente
- C bochecha
- V queixo
- B abaixo do queixo

A seguir, os pontos do tronco:

Y	pescoço
N	espaço ao lado do tronco
H	tórax
M	abdômen

Depois destes, os pontos dos membros:

U	braço inteiro
I	ombro
O	axila
P	braço
J	cotovelo
K	antebraço
L	pulso
Ç	perna

135



E finalmente, os pontos das mãos:

ã	palma da mão
Ã	dorso da mão
Ă	dedos
ă	lateral de dedo
A <sub>l</sub>	intervalo entre dedos
a <sub>l</sub>	articulação de dedo
Ĉ	ponta de dedo

#### 4.4. Sequência de Movimento

Os movimentos são divididos em três grupos, os externos à mão (que incluem movimento do braço), os internos à mão (que incluem movimento dos dedos e pulso), e os que não

usam as mãos (que incluem movimentos de expressão facial). Esta é a sequência dos grupos e internamente a cada grupo foi aleatoriamente estabelecida uma ordem:

Movimentos externos à mão:

Ć	para frente
Ĉ	para trás
Ċ	para frente e para trás
Ĉ	para cima
ċ	para baixo
Đ	para a direita
đ	para a esquerda
Ð	para a direita e esquerda
đ	para cima e esquerda
Ē	para cima e direita
ē	para baixo e esquerda
Ĕ	para baixo e direita
ĕ	circular vertical
Ė	circular horizontal



Movimentos internos à mão:

a	abrir a mão
s	fechar a mão
d	abrir e fechar a mão
f	flexionar os dedos na 1a. articulação
g	flexionar os dedos na 2a. articulação
h	unir e separar os dedos
\	tamborilar de dedos
z	friccionar de dedos
x	dobrar o pulso
c	mover o pulso lateralmente
v	girar o pulso
b	girar o antebraço



Movimentos sem as mãos:

U	negação com a cabeça
i	afirmação com a cabeça
O	língua na bochecha
p	língua para fora
[	corrente de ar
j	vibração dos lábios
k	mov. lateral do queixo
l	murchar bochechas
ç	inflar bochechas
~	boca aberta
]	piscar os olhos
S	fechar os olhos



#### 4.5. Sequência das entradas

Além das *classificações internas de cada sinal*, há critérios mais gerais para a organização de *uma palavra em relação à outra*:

- Os sinais monomanuais são anteriores aos bimanuais.
- Pode haver alteração de um visema dentro de um parâmetro durante a realização de um único sinal. Nestes casos, os sinais sem alteração são escritos antes dos sinais com alteração.
- As letras sem diacríticos são anteriores às letras com diacrítico.
- A primeira combinação de Configuração de Dedos das palavras *digitadas* com o alfabeto dactilológico definirá a sua posição no dicionário, que será ao fim do grupo de palavras que se iniciam com a mesma Configuração de Dedos. Estas

palavras serão organizadas seguindo a ordem visográfica das Configurações de Dedos.

- As palavras realizadas com soletração rítmica são anteriores àquelas com o alfabeto dactilológico e seguem a mesma ordem visográfica das outras palavras.
- Resumindo, as palavras que se iniciam com o mesmo visografema serão assim hierarquizadas: as primeiras serão as palavras formadas pelos quatro parâmetros (ou três, na ausência de movimento) – estas organizadas segundo os critérios já apresentados –, seguidas das palavras formadas por soletração rítmica, terminando com as palavras *digitadas* com o alfabeto dactilológico.



## 5. Palavras finais

As ideias que apresentamos neste trabalho, apesar de detalhadamente desenvolvidas, não são concludentes. São, ao contrário, o início de um longo caminho que apenas se inicia: a elaboração de dicionários de Línguas de Sinais com organização semasiológica. Não pretendemos com isso dizer que os dicionários onomasiológicos não têm seu espaço, ou que os semasiológicos estritamente alfabéticos têm uma superioridade absoluta. O que entendemos é que diferentes estruturas cumprem diferentes funções, atendem a diferentes necessidades.

A intenção que tive neste trabalho foi apresentar às comunidades de surdos mais esta possibilidade de registro de suas línguas. Eles mesmos poderão experimentá-la e optar por quando usar uma macroestrutura onomasiológica e quando usar uma semasiológica. Se ao se elaborar um dicionário de Língua de Sinais, decidir-se organizar as entradas a partir de uma língua

oral, ou com ordem alfabética A em Línguas de Sinais, que seja realmente uma escolha, e não uma falta de opção.

Oferecemos aqui, a primeira possibilidade no mundo, de se organizar um dicionário de Língua de Sinais com ordem estritamente “alfabética”, a *Ordem Visográfica*.

## Referências bibliográficas

BERNAL, Brian, WILSON, Lyn. *The VSDC dictionary of Auslan: English to Auslan*. Melbourne: VSDC Services for Deaf Children, 1998.

BRIEN, David. *Dictionary of British Sign Language / English*. London: Faber and Faber, 1992.

CAPOVILLA, Fernando César, RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe Língua de Sinais Brasileira – Libras*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

COLLISON, Robert L. *A history of foreign-language dictionaries*. London: André Deutsch, 1982.

ESTELITA, Mariângela. *Proposta de escrita das Línguas de Sinais*. 1997. 114f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

\_\_\_\_\_. “ScripSig. Escrita das LS”. In: *Fragments*, n. 30. Florianópolis: UFSC. 2006.

\_\_\_\_\_. “Escrita das Línguas de Sinais”. In: QUADROS, Ronice Müller de, PERLIN, Gladis (orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. (Série Pesquisas) p.212-237

\_\_\_\_\_. 2007. Elis – Escrita das Línguas de Sinais. In: [www.escritadesinais.org](http://www.escritadesinais.org). Acessado em: 27 nov. 2008



ESTELITA, Mariângela. *ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática*. 192f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FELIPE, Tânia A., LIRA, Guilherme de A. *Dicionário digital da Língua Brasileira de Sinais*. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.acesobrasil.org.br/Libras/> . Acesso em: 15 set. 2006

GREEN, J. *Chasing the sun*. New York: Henry Holt, 1996.

RABELO, Annete Scotti. *Português sinalizado. Comunicação total*. Vol.I e II. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1992. (Série Educação Especial)

STOKOE, W., CASTERLINE, D., CRONEBERG, C. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington: Gallaudet, 1965.

SUTTON, Valérie. *Sign writing for everyday use*. La Jolla: Deaf Action Committee for Sign Writing, 1981.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.





## *Capítulo 6*

# Aquisição das Línguas de Sinais



RONICE MÜLLER DE QUADROS<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina

## 1. Introdução

Este capítulo situa algumas pesquisas no campo da aquisição da linguagem com crianças surdas adquirindo Línguas de Sinais. Vários estudos produzidos até o presente focaram em crianças surdas, filhas de pais surdos, uma vez que neste contexto a criança está exposta ao *input* adequado para a aquisição da linguagem acontecer de forma natural, assim como acontece com as crianças ouvintes, expostas às línguas faladas. Serão apresentadas algumas pesquisas considerando os estudos das Línguas de Sinais, tais como pesquisas sobre os estágios da aquisição da linguagem em crianças adquirindo a Língua de Sinais e os efeitos de modalidade e os estudos da aquisição da sintaxe nas Línguas de Sinais relativos à morfologia verbal.

142



### *1. 2. Estudos de Línguas de Sinais e a aquisição da linguagem*

Os estudos das Línguas de Sinais no sentido das investigações linguísticas apresentam evidências de que as Línguas de Sinais observam as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas (Stokoe et alli, 1976; Bellugi & Klima, 1972). Quase em paralelo a esses estudos, iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos (Hoffmeister, 1978; Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin,

1986; Petitto, 1987; Slobin, 1986). No Brasil, a Língua de Sinais Brasileira começou a ser investigada nas décadas de 80 e 90 (Ferreira-Brito, 1986, 1995; Felipe, 1992, 1993; Quadros, 1995, 1999) e a aquisição da Língua de Sinais Brasileira nos anos 90 (Karnopp, 1994, 1999; Quadros, 1995, 1997).

As investigações delineadas até então indicam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças adquirindo línguas faladas. Assim, à medida que avançamos nos estudos, verificamos que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam (Quadros, no prelo; Lillo-Martin e Quadros, 2007).

Na sua grande maioria, os linguistas têm se ocupado em identificar o que é comum entre as Línguas de Sinais e as línguas faladas. Parte-se dos referenciais já propostos para as línguas faladas e os universais linguísticos que também foram estabelecidos a partir de estudos com várias línguas faladas e propõem-se análises das Línguas de Sinais. O investimento nesta linha investigativa justificou-se, uma vez que na década de 60 havia um movimento intenso no sentido de “provar” que as Línguas de Sinais eram, de fato, línguas naturais.

Atualmente, não há dúvidas em relação ao estatuto linguístico das Línguas de Sinais. Assim, principalmente a partir da década de 90, iniciaram-se investigações com o intuito de identificar não apenas o que era “igual”, mas também o que era “diferente” com o objetivo de enriquecer as teorias linguísticas atuais.

A pergunta que antes era “Como a linguística se aplica às Línguas de Sinais e aos estudos da aquisição das Línguas de Sinais?” passou a ser “Como as Línguas de Sinais e os estudos do



processo de aquisição das Línguas de Sinais podem contribuir para os estudos linguísticos?”

A mudança, aparentemente sutil, abre novos caminhos investigativos no campo da linguística buscando explicações para o que é diferente entre estas modalidades.

## 2. Um breve *overview* dos estudos de aquisição das Línguas de Sinais e os efeitos de modalidade

Os estudos sobre os efeitos da modalidade na aquisição da linguagem tomam questões relativas ao uso de uma língua viso-espacial, ao invés de uma língua oral-auditiva buscando analisar o desenvolvimento dos estágios de aquisição. A exemplo disso, Petitto (1987) argumenta que a criança surda produz gestos que diferem dos sinais produzidos por volta dos 14 meses, analisando essa produção gestual como parte do balbucio. Petitto e Marantette (1991) observaram em detalhes o estabelecimento deste balbucio manual, verificando a existência de um padrão nas produções dos bebês surdos análogo aos padrões observados nos bebês adquirindo línguas faladas. Por volta dos 14 meses, as crianças começam a produzir os primeiros sinais.

Surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos das crianças surdas. Fischer (1973) e Hoffmeister (1978) observaram que a ordem usada pelas crianças surdas durante esse estágio é SV, VO ou, ainda, num período subsequente, SVO. Meier (1980) verificou que a ordem das palavras é utilizada para o estabelecimento das relações gramaticais. A ausência do sujeito ou do objeto em algumas sentenças produ-





zidas pelas crianças pode indicar a marcação (+) do parâmetro *pro-drop* (Lillo-Martin, 1991; Quadros, 1995).

Meier (1980) observou que, assim como o Japonês e o Croata, nem todos os verbos da Língua de Sinais Americana podem ser flexionados para marcar as relações gramaticais em uma sentença. Há verbos que apresentam limitações lexicais e fonológicas para incorporar os pronomes como, por exemplo, os verbos ancorados no corpo, como GOSTAR e PENSAR na Língua de Sinais Brasileira. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos pronomes e a ordem das palavras. A incorporação dos referentes envolve a concordância verbal e essa depende diretamente da aquisição do sistema pronominal. Lillo-Martin, Mathur e Quadros (1998) e Quadros, Lillo-Martin e Mathur (2001) analisaram dados da aquisição da Língua de Sinais Brasileira e da Língua de Sinais Americana e observaram que os casos em que não há o licenciamento de sujeitos e objetos nulos com verbos sem concordância podem estar relacionados com os casos de infinitivos opcionais (Wexler, 1998), pois o objeto não pode ser nulo com verbos sem concordância. Portanto, mesmo a criança tendo duas estratégias (ou ambos os parâmetros para a marcação de línguas *pro-drop*), parece estarem sendo observadas as mesmas restrições em relação às diferentes línguas.

Petitto (1987) observou que, por volta dos dois anos de idade, ocorrem “erros” de reversão pronominal, assim como ocorrem com crianças ouvintes. As crianças usam a apontação direcionada ao receptor para referir-se a si mesmas. A princípio, causa uma certa surpresa constatar esse tipo de erro nas crianças surdas devido à aparente transparência entre a forma de apon-

tação e o seu significado. Esse tipo de erro e a evitação do uso dos pronomes do estágio anterior são fenômenos diretamente relacionados com o processo de aquisição da linguagem. A princípio, o fato das Línguas de Sinais serem gestuais e aparentemente mais óbvias em relação à apontação não interfere na aquisição da linguagem, pois os mesmos efeitos observados na aquisição pronominal em crianças adquirindo línguas faladas são observados em crianças adquirindo Línguas de Sinais. Petitto descarta a hipótese de mudança de perspectiva, pois, no caso das Línguas de Sinais, se essa hipótese fosse verdadeira as crianças deveriam apresentar erros na perspectiva de todos os sinais. Para Petitto, a criança usa o sinal “YOU” como um item congelado, não dêitico, não recíproco e que se refere somente a ela. Petitto concluiu que, apesar da aparente relação entre forma e significado da apontação, a compreensão dos pronomes não é óbvia para a criança dentro do sistema linguístico da Língua de Sinais Americana, pois apresenta múltiplas funções linguísticas.

Hoffmeister (1978) observou que a apontação envolve o sistema pronominal, o sistema dos determinadores e modificadores, o sistema de pluralização e a modulação do sistema verbal. No estágio das primeiras combinações, Hoffmeister observou que os objetos são nomeados e referidos somente em situações do contexto imediato.

Dos três anos em diante, as crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes no contexto do discurso, mas ainda apresentam inconsistências. Algumas crianças empilham os referentes não presentes em um único ponto do espaço. Petitto & Bellugi (1988) observaram que, de três anos a três anos e meio, as crianças usam a concordância

verbal com referentes presentes. Entretanto, elas flexionam alguns verbos cuja flexão não é aceita nas Línguas de Sinais. Bellugi & Klima (1990) identificam essa flexão generalizada dos verbos nesse período como supergeneralizações, considerando esse fenômeno análogo a generalizações verbais como “fazi”, “gosti” e “sabo” na Língua Portuguesa. Meier (1980) detectou esse uso supergeneralizado observando que, nesse período, as crianças usam os verbos como pertencentes a uma única classe verbal na Língua de Sinais Americana, a classe dos verbos com concordância, chamada por ele de verbos direcionais. Lillo-Martin e Quadros (2006) observaram alguns exemplos do mesmo tipo na Língua de Sinais Brasileira e na Língua de Sinais americana:

147



Ana 1;8            CHORAR<loc.coelho>  
 CHORAR<asp> CHORAR<loc.coelho> CHORAR<asp>  
 “O coelho está realmente chorando muito.”

Neste exemplo, Ana faz o sinal do verbo pleno de CHORAR na localização do coelho.

Jill 1;11            COMER<loc.DEB>  
 COMER<loc.Deb> COLOCAR-BOCA-DEB IX<Deb> CO-  
 LOCAR-BOCA<asp>  
 “Você come isto! Coloque na sua boca!”

Neste exemplo, Jill faz o sinal do verbo pleno COMER na localização da boca da examinadora.

Lillo-Martin (1986) discute alguns efeitos da modalidade no processo de aquisição, principalmente no que se refere à iconicidade das Línguas de Sinais. De fato, alguns sinais e processos

na ASL têm motivação icônica, apresentando alguma relação entre forma e significado, entre o referente e o referenciado. Lillo-Martin (2002), ao considerar essa discussão, analisa a seguinte questão: a modalidade de alguma forma facilita a aquisição da linguagem? Os estudos indicam que, apesar de haver uma aparente iconicidade nas Línguas de Sinais, a aquisição do sistema pronominal e a concordância verbal apresentam as mesmas características da aquisição dos mesmos aspectos linguísticos nas línguas faladas, o que é ilustrado pelos estudos mencionados até o presente momento. Lillo-Martin cita a conclusão de Meier (1980) que diz que a modalidade não facilita a aquisição do sistema da concordância verbal. Assim, considerando o *input* natural que as crianças surdas analisadas nessas pesquisas apresentam, a aquisição da Língua de Sinais Americana parece seguir um curso linguisticamente similar ao desenvolvimento das línguas orais.

Quanto à imitação e à compreensão dos argumentos nulos na Língua de Sinais Americana pela criança, Lillo-Martin observou diferentes aspectos. Primeiro, as crianças demonstram entender o uso opcional de argumentos e percebem o estatuto sintaticamente real dos argumentos nulos na Língua de Sinais Americana. Considerando o Princípio de Projeção Estendido, se o valor primitivo do parâmetro for [+argumento nulo], então as crianças deveriam analisar o *input* sem argumentos como *input* com argumentos nulos (sintáticos) em conformidade com o princípio. Esse conhecimento foi demonstrado de duas formas: a) o apagamento de pronomes e b) a adição de pronomes e nomes completos quando era usado um argumento nulo. Segundo, as crianças demonstram o conhecimento das restrições que determinam quando os argumentos nulos podem



ocorrer. Lillo-Martin observou que a criança não pode analisar evidências negativas.

Outro foco de estudos da aquisição da Língua de Sinais está relacionado à existência do período crítico para a aquisição da linguagem proposto por Lenneberg (1967) a partir de crianças que foram privadas de acesso à linguagem durante esse período evidenciando dificuldades (e impossibilidade) de aquisição da linguagem, especialmente, da sintaxe (em nível de estrutura). No caso específico da aquisição da Língua de Sinais, a análise de restrições decorrentes do período crítico torna-se importante, haja vista a incidência de surdos com aquisição tardia da linguagem. Singleton e Newport (2004) verificaram que crianças surdas expostas à Língua de Sinais Americana depois dos 12 anos, comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade, apresentaram dificuldades em relação a alguns tipos de construção. Meier (2002) também observou que algumas investigações verificaram que a aquisição da concordância verbal, bem como de outros aspectos da morfologia estão sujeitos ao período crítico.

Quadros, Cruz e Pizzio (2007) e Quadros e Cruz (2009) realizaram um estudo experimental para avaliar o desenvolvimento de crianças/adolescentes surdos diante de diferentes idades de acesso à Língua de Sinais (*input*); analisar o desenvolvimento da linguagem nessas crianças surdas, considerando os contextos de aquisição da Língua de Sinais; e, verificar se os resultados desta pesquisa sustentam a hipótese do “*input* empobrecido” e a hipótese do “período crítico/sensível”. Tanto na linguagem expressiva, como na linguagem compreensiva, observou-se uma diferença significativa entre o grupo de crianças com aquisição precoce e aquisição tardia. Os dados evidenciam que as crianças

com aquisição tardia parecem não adquirir elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto que as crianças com aquisição precoce os adquirem. Assim, os dados apresentam evidências que indicam a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem. O tempo de exposição à língua não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento na linguagem.

Vimos até aqui exemplos de pesquisas sobre a estrutura e a aquisição das Línguas de Sinais, mas ainda há muito a ser investigado. Por um lado, existe uma preocupação em relação aos efeitos das diferenças na modalidade fazendo com que os estudos das Línguas de Sinais sejam extremamente relevantes. Por outro lado, as similaridades encontradas entre as línguas faladas e as línguas sinalizadas parecem indicar a existência de propriedades do sistema linguístico que transcendem a modalidade das línguas. Nesse sentido, o estudo das Línguas de Sinais tem apresentado elementos significativos para a confirmação dos princípios que regem as línguas humanas.

A seguir, apresentam-se estudos específicos da aquisição da sintaxe nas Línguas de Sinais, com foco na aquisição da morfologia verbal.

### 3. A aquisição da morfologia verbal nas Línguas de Sinais Brasileira e Americana

Muitos estudos têm apresentado que a aquisição da concordância na ASL e outras Línguas de Sinais é tardia. Meier (2002) apresenta uma análise detalhada da aquisição da concordância verbal na Língua de Sinais Americana, no sentido de apresentar evidências para o estatuto linguístico da concordância nas



Línguas de Sinais. O autor conclui que “concordância” faz parte da morfologia das Línguas de Sinais e é adquirida por crianças surdas expostas à Língua de Sinais. Meier chama a atenção para a questão do tratamento da direcionalidade nos verbos com apontação apresentando uma série de argumentos que sugerem que a direcionalidade é linguística e envolve mais do que, simplesmente, uma habilidade de apontar (cf. proposto por Liddell, 2000). Mesmo que a concordância pareça ser gestual, a integração desse uso gestual com os verbos é determinada linguisticamente. A direcionalidade, portanto, é uma manifestação do sistema de concordância.

Considerando a aquisição em crianças surdas, filhas de pais surdos, apesar do uso do espaço para o estabelecimento da concordância parecer icônico, os estudos indicam que há diferenças entre a concordância verbal e um mapeamento icônico das relações.

Com base em estudos longitudinais, o autor observou alguns erros na produção das crianças surdas típicos do processo de aquisição da morfologia flexional, entre eles destacam-se os seguintes: (a) omissão da concordância (todas as omissões foram com segunda e terceiras pessoas); (b) supergeneralização da concordância observada em verbos plenos; (c) concordância com o argumento errado. Tais erros são contra-argumentos para as hipóteses com base na iconicidade.

Meier observou aspectos relacionados à concordância dupla (com o sujeito e com o objeto): o uso de concordância dupla apresenta uma incidência significativamente menor em relação ao uso da concordância singular (de 32% para 88%). As crianças privilegiam a concordância com o objeto com os verbos que movem do sujeito para o objeto, ou seja, tendem a fazer a con-

cordância singular (as omissões são mais comuns com sujeitos (=33) do que com objetos (=4)). Percebe-se, portanto, que as crianças são sensíveis à não obrigatoriedade da concordância com o sujeito. Isso também pode ser usado como um contra-argumento para as hipóteses com base na iconicidade.

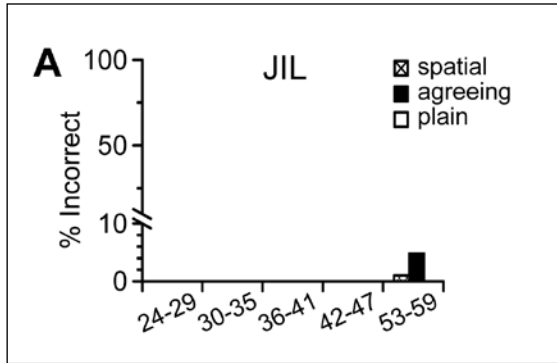
Em resumo, as crianças precisam aprender quais os verbos que devem concordar e como eles concordam. Parece que as crianças adquirem a concordância verbal enquanto sistema morfológico.

Além de Meier, Casey (2003) na Língua de Sinais Americana, Hänel (2005), na Língua de Sinais Alemã, Morgan et al (2006), na Língua de Sinais Britânica e Tang (2008) na Língua de Sinais de Honk-Kong, também apresentam resultados similares, ou seja, encontraram alguns erros de trocas e todos indicaram omissão de concordância obrigatória até os 3 anos.

Por outro lado, Quadros, Lillo-Martin & Mathur (2001) e Quadros e Lillo-Martin (2007, no prelo) apresentam resultados contrários: os autores observaram pouquíssimos erros de troca e poucos (se houver) erros de omissão foram observados. Quadros e Lillo-Martin (2007, no prelo) observaram que a aquisição dessas Línguas de Sinais apresentam características de línguas *pro-drop* e de línguas não *pro-drop*, com verbos com concordância e verbos simples, respectivamente. Por exemplo, o uso de imperativos apresenta uma incidência bem maior com verbos com concordância em que está marcado o parâmetro *pro-drop*, assim como é observado em línguas faladas que marcam o parâmetro em oposição às línguas que não marcam (Hyams e Salustri, 2007).

Além desses autores, Berk (2003) realizou a transcrição de Jill observando a aquisição da concordância em 6 sessões de 24-60 meses e observou a inexistência de erros de concordância.





Assim, surgem as seguintes questões quanto aos dados encontrados na aquisição das Línguas de Sinais:

Por que Quadros et al e Berk quase não encontraram erros de concordância verbal (omissão ou erros), enquanto outros pesquisadores encontraram outros resultados? Há diferenças na classificação dos verbos ou contextos para a concordância obrigatória?

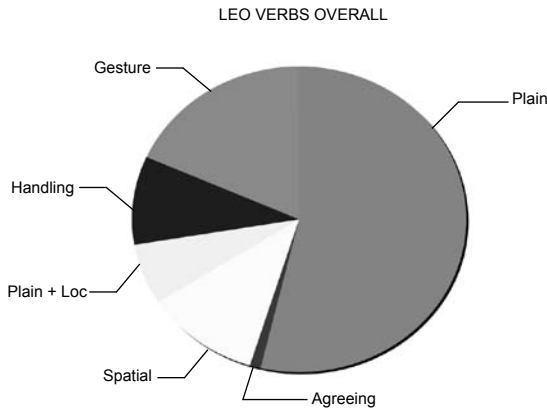
Quadros e Lillo-Martin (2007, no prelo) dividiram as análises dos dados em três etapas. Na primeira, observaram-se as categorias verbais utilizadas (verbos plenos; verbos com concordância transitivos, objetos [+animate] (pronunciados ou recuperáveis) no contexto; verbos espaciais indicando trajetória do movimento; verbos plenos com locativos opcionais do evento especificado; verbos classificadores (verbos manuais) associados a locativos; e, por fim, gestos seguindo os critérios de Casey (2003)<sup>2</sup>). Na segunda, analisou-se a distribuição dos

<sup>2</sup> Verbos classificadores, chamados também de verbos manuais (*handling verbs*), são aqueles que incorporam um objeto e ou uma ação funcionando como predicados completos, por exemplo, em um único sinal o falante diz COLOCAR-BOLO-FORNO utilizando um classificador para objeto e in-

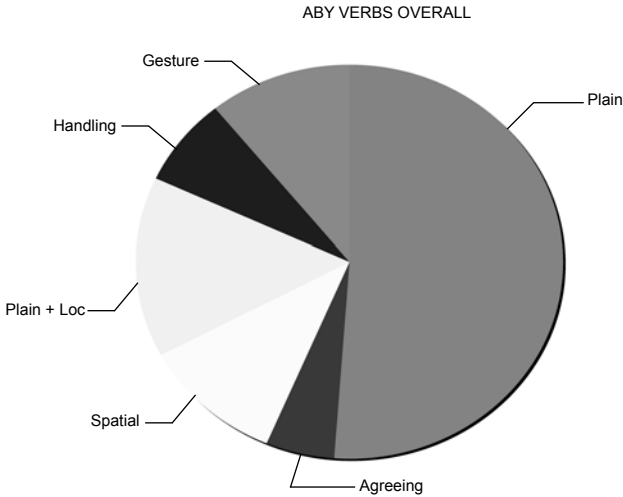
verbos com concordância quanto às suas sub-partes, ou seja, uso da orientação da mão e da direcionalidade e, também, observou-se o seu contexto semântico (imperativos, pedidos e declarações). Por último, analisou-se a produção dos adultos com a criança (geralmente a mãe) transcritas observando-se os mesmos critérios estabelecidos com as crianças (LEO (2;1) com 87 enunciados; e ABY (2;0) com 78 enunciados).

Na primeira etapa observou-se uma produtividade de verbos plenos muito maior do que de outros tipos de verbos. Os verbos com concordância foram infreqüentes, mas corretamente marcados. A concordância locativa foi mais produtiva com verbos espaciais do que com verbos plenos. Os resultados foram consistentes com Quadros et al (2001).

154



corporando o movimento associado ao verbo COLOCAR, além do locativo. Estes verbos também podem apresentar a informação de modo e aspectual. Os critérios para classificação dos gestos apresentados por Casey (2003) são os seguintes: produção gestual inclui as ações propriamente vivenciadas (abrir alguma coisa); mover um objeto em uma trajetória; esticar os braços (ou o braço) para pedir alguma coisa e/ou para alcançar alguma coisa.



Exemplos de verbos flexionados na Língua de Sinais Brasileira<sup>3</sup>:

LÉO: VIR, PEGAR, COLOCAR, DAR, LEVAR, MORDER

LÉO 2;1 GATO QUERER <ele>MORDER<1> IX<1>  
 “O gato quis me morder.”

<sup>3</sup> Os sinais são transcritos utilizando-se glosas com palavras do Português em maiúscula, também é apresentada a glosa em Português que não necessariamente corresponde à glosa em letras maiúsculas. Esta última é uma tentativa de aproximação maior ao original na própria Língua de Sinais. Os sinais <> são usados para indicar a referência do index (a apontação) e também para indicar o escopo da marcação não-manual diferenciadas através de códigos (‘do’ para direção do olhar; ‘mc’ movimento da cabeça, entre outros). Os índices indicam a concordância que pode ser com o sujeito e com o objeto. Quando tiver concordância com o locativo, utiliza-se loc e o índice. Os número 1 e 2 indicam a primeira e segunda pessoas do discurso, respectivamente.

LÉO 2;1 <você>VIR<aqui> REZAR ABENÇOAR  
 REZAR IX<quadro>

“Venha aqui rezar para abençoar (junto com o anjo do quadro).”

Exemplos de verbos flexionados na Língua de Sinais Americana:

ABBY: ALIMENTAR, DAR, PEGAR, COLOCAR, VIR, INCOMODAR, AJUDAR, LEVAR, IR

ABBY 1;10 CONTROLE-REMOTO IX<lá>’

MÃE, <eu>DAR<mãe> IX<controle-remoto>.

MÃE <eu>DAR<mãe> IX<mãe>, <eu>DAR<mãe>

“Eu dou o controle remoto para a mamãe.”

156



Quanto aos gestos, as crianças usam gestos para significar coisas que já têm sinais (SENTAR/ “SENTAR”; DAR/ “MEDÁ”); usam gestos para substituir todos os tipos de verbos. Na verdade, os gestos são usados pelas crianças surdas adquirindo a Língua de Sinais como são usados pelas crianças ouvintes.

Na segunda etapa da pesquisa, observou-se que alguns verbos flexionados apresentam a locação “neutra” de concordância para o sujeito (ausência ou redução do movimento) (21 / 135 = 15% para o Leo; 4 / 80 = 5% para a Abby). A face da mão é corretamente marcada nestes verbos e estas formas de verbos foram usadas em contextos de imperativos e de pedidos.

Exemplos de formas imperativas/pedidos:

LÉO: PEGAR, JOGAR, IR

LÉO 2;1 PEGAR <imp> PEGAR <imp> BALA

PEGAR <imp> BALA IX<there>

PEGAR <imp> PEGAR <imp>

“Pega a bala lá.”

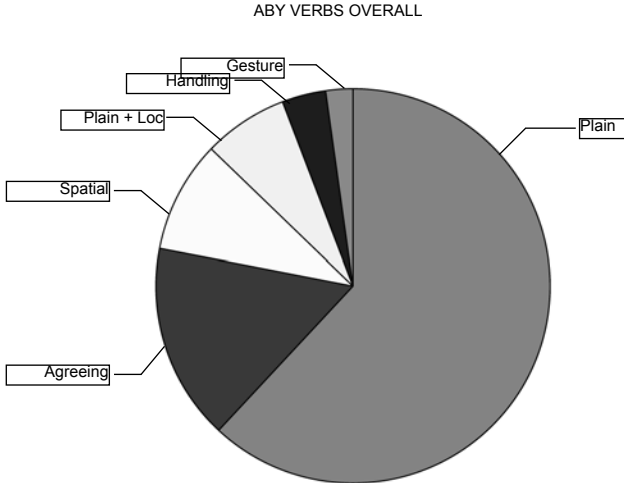
Exemplos de formas imperativas/pedidos:

ABBY: PEGAR, MUDAR, EMPURRAR

ABBY 2;2 EMPURRAR<imp> IX<brinquedo>  
“Empurra o brinquedo.”

Por fim, analisou-se a produção dos adultos interagindo com as crianças em duas sessões de cada criança. Observou-se que a distribuição dos tipos de verbos no *input* é muito similar a das crianças, embora o *input* apresente menos gestos e mais verbos de concordância do que as crianças. Além disso, os dados indicam que o *input* apresenta formas imperativas e pedidos com direcionalidade neutra ou ausente, assim como observado na produção das crianças.

157



Exemplos do *input* de verbos com direcionalidade neutra/reduzida:

ABBY 2;0

<Aby>DAR<Bob> POSS<Bob> BEBIDA, <Aby>DAR<Bob>  
POR FAVOR.

SUA BEBIDA <neutro>DAR<Aby>.

IX<Bob> <Bob>DAR<Aby> IX<Aby>.

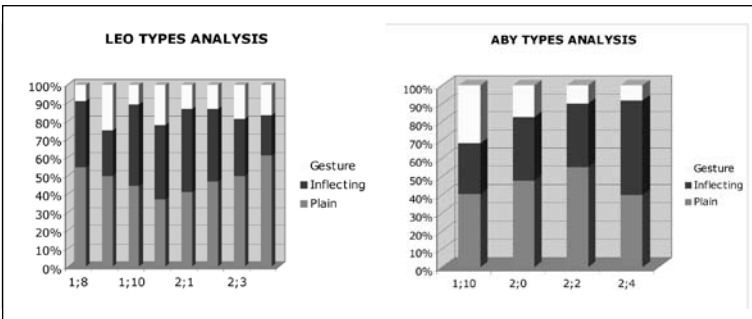
(Aby) dê (para o Bob) a bebida, dê (para ele) por favor.

A sua bebida, dá (para ele).

Ele dá para você.

Outra questão que se apresenta a partir dessas análises é a identificação de quando a concordância é obrigatória. Alguns verbos podem ser usados como simplesmente verbos plenos ou associados com locação (pleno +loc), como DEIXAR, CAIR, e FICAR em ambas as línguas. As formas neutras ou reduzidas são usadas em contextos imperativos (e talvez infinitivos).

Quanto à classificação verbal, os dados das crianças oferecem evidências para a proposta de que os verbos são classificados de acordo com diferentes fatores em contextos específicos ou não específicos lexicalmente.



Por fim, os resultados encontrados nesta pesquisa e em Quadros et al diferem de resultados encontrados em outras

pesquisas, provavelmente porque podemos ter usado diferentes critérios para classificar os verbos; analisaram-se os exemplos de verbos com formas neutras ou reduzidas como formas imperativas (e talvez infinitivas) e percebeu-se a correspondência entre direção dos olhos e concordância manual com o objeto e locação.

Quanto à produtividade, verificou-se que os tipos e tokens são similares tanto na Língua de Sinais Brasileira, como na Língua de Sinais Americana.

Verificou-se, também, que os verbos com concordância (não-locativos) foram infrequentes, como DAR, OLHAR, AJUDAR. No entanto, poderíamos, a partir desse número reduzido, concluir que a concordância não é produtiva? A resposta aqui é não, pois há evidências de produtividade. A concordância locativa foi produtiva com muitos verbos e diferentes referentes, por exemplo, verbos como VIR, JOGAR, COLOCAR, IR, LEVAR, FICAR foram muito comuns nas produções das crianças. Além disso, verbos com concordância (não-locativas) foram usados com diferentes pessoas do discurso, apesar de serem produzidos com infrequência. Veja os exemplos a seguir:

159



ABBY 2;4

<1>DAR<2> MAÇA

BONECA <2>DAR<1>

(Eu) dou (para você) a maçã.

A boneca, (você) (me) dá.

Se as crianças adquirissem a concordância por um processo parte por parte (piecemeal), elas deveriam aprender formas isoladas, não como parte de um sistema de regra. Isto não é o caso nas Línguas de Sinais, uma vez que as formas de concordância

não podem ser listadas. O uso de diferentes locações de não-primeira pessoa constitui evidência da produtividade.

As condições morfológicas estão relacionadas aos tipos de projeções disponíveis ao ser introduzido o verbo na numeração. Os verbos manuais são também tratados como instâncias de classificadores, uma vez que envolvem predicados complexos (o classificador pode incorporar o verbo, o sujeito e o objeto, além de poder ter flexão aspectual); os verbos com aspecto provavelmente estão associados à checagem de aspecto em uma projeção independente de aspecto (ver trabalho sobre aspecto na Língua de Sinais Brasileira em Finau, 2004) e os verbos espaciais e com concordância são aqueles que incorporam o locativo ou o sujeito e/ou objeto da sentença. Todos esses verbos são exemplos de verbos morfológicamente carregados (heavy verbs).

160



Quadros e Lillo-Martin (2007/no prelo) concluem que as diferenças dos achados de outros autores sobre a aquisição da morfologia verbal relacionam-se aos aspectos gramaticais devidamente ativados pelas crianças e que não foram considerados anteriormente, por não serem ainda descritos. Os dados evidenciam que as crianças já possuem as categorias funcionais relacionadas à flexão verbal.

#### 4. Perspectivas para os estudos da aquisição de Línguas de Sinais

As investigações realizadas ao longo dos últimos 40 anos se ocuparam de analisar a aquisição da Língua de Sinais no contexto dos estudos da aquisição da linguagem. O estudo das Línguas de Sinais tem apresentado elementos significativos para a confirmação dos princípios que regem as línguas humanas. No entanto,



considerando os possíveis efeitos da modalidade das línguas, constata-se que, por um lado, existem diferenças que, pelo menos aparentemente, são estranhas à linguística convencional. Nesse sentido, os estudos das Línguas de Sinais representam investigações extremamente relevantes para o avanço das teorias linguísticas. Por outro lado, as similaridades encontradas entre as línguas faladas e as línguas sinalizadas, bem como, na aquisição de ambas as línguas parecem indicar a existência de propriedades do sistema linguístico que transcendem a modalidade das línguas. Assim, neste artigo foram apresentadas algumas pesquisas que vêm trazendo evidências nessa mesma direção.

Os resultados encontrados nos estudos de aquisição das Línguas de Sinais contribuem para a discussão das interfaces entre a sintaxe e a morfologia por meio do traçado do perfil de aquisição da linguagem em crianças surdas, filhas de pais surdos, bem como da identificação de categorias funcionais favorecendo a hipótese continuísta dos estudos de aquisição da linguagem.

Os estudos relacionados ao período crítico possibilitaram uma análise do impacto do *input* no desenvolvimento da linguagem nos sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes. Foi observado que os sujeitos expostos à Língua de Sinais Brasileira mais cedo e com *input* consistente e prolongado apresentam um processo de aquisição da linguagem na Língua de Sinais normal; por outro lado, os sujeitos expostos tardiamente, mesmo diante de um *input* consistente e prolongado apresentam alguns desvios na consolidação da linguagem. Isso favorece a hipótese do período sensível para a aquisição da linguagem, reforçando que as crianças necessariamente são dotadas de uma base inata que guia o processo de aquisição da linguagem.

Lillo-Martin (2008) apresenta algumas perspectivas interessantes para os estudos da aquisição da linguagem tanto para a



162

área específica dos estudos da aquisição da linguagem, como para a Teoria Linguística. A autora propõe esta revisão considerando algumas categorias para a sua apresentação, uma vez que estes estudos tiveram diferentes enfoques ao longo de suas produções. Alguns estudos ocuparam-se de analisar o processo de aquisição da Língua de Sinais em crianças surdas, filhas de pais surdos, ou seja, em ambientes de aquisição espontânea da Língua de Sinais. Tais estudos verificaram que essas crianças adquirem a Língua de Sinais nos mesmos estágios de aquisição observados em quaisquer línguas. Esses resultados estabeleceram o paralelo entre a aquisição de Línguas de Sinais e de línguas faladas. A partir desta conclusão, os estudos começaram a enfocar aspectos da linguística que pudessem trazer contribuições para o desenvolvimento teórico da ciência. A busca pelos efeitos da modalidade tornou-se importante, pois o fato de as Línguas de Sinais se apresentarem em uma modalidade viso-espacial poderia trazer contribuições relevantes para a ciência linguística. Percorrendo os 20 anos de pesquisas produzidas nesta área, Lillo-Martin apresenta algumas perspectivas para o desenvolvimento de investigações no futuro, contando com a presença mais efetiva de pesquisadores surdos.

Os estudos comparativos entre as diferentes Línguas de Sinais, bem como as pesquisas tendo como interlocutores os pesquisadores de aquisição da linguagem em geral, parecem ser passos importantes no futuro para a continuidade das investigações da aquisição das Línguas de Sinais, além, é claro, de contarmos com crianças adquirindo Línguas de Sinais.

## Referências Bibliográficas

- BELLUGI, U. & KLIMA, E. *The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf*. Psychology Today. 1972.

BELLUGI, U. & KLIMA, E. Properties of Visuospatial Language. In *Congress Sign Language Research and Application, Conference*. Hamburg. Prielwitz (Ed.) 1990.

BERK, S. *Sensitive Period Effects on the Acquisition of Language: A Study of Language Development*. Ph.D. Dissertation, University of Connecticut. 2003.

BOBALJIK, J. The Implications of Rich Agreement: Why Morphology Doesn't Drive Syntax. In K. Megerdooian & L.A. Bar-El (Eds.), *WCCFL 20 Proceedings*, 82-95. Somerville, MA: Cascadilla Press. 2001.

CASEY, S. "Agreement" in gestures and signed languages: The use of directionality to indicate referents involved in actions. Ph.D. Dissertation, UCSD. 2003.

FELIPE, T. *A coesão textual em narrativas pessoais na LSCB*. Monografia de conclusão da História da Análise do Discurso do curso de doutorado em Linguística. UFRJ. 1992.

\_\_\_\_\_. Por uma tipologia dos verbos na LSCB. *Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL*. Goiânia. [s.n.] 1993. (726-743).

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática das Línguas de Sinais*. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995.

\_\_\_\_\_. Comparação de Aspectos Linguísticos da LSCB e do Português. Conferência apresentada no *II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos*. Porto Alegre. 27 a 29 de novembro de 1986.

FINAU, R. A. *Os sinais de tempo e aspecto na Libras*. Tese de doutorado, Curitiba: UFPR, 2004.

FISCHER, S. Verb Inflections in American Sign Language and Their Acquisition by the Deaf Child. Paper presented at the *Winter Meeting of the Linguistic Society of America*. [s.l.,s.n.]. 1973.

FISHER, S. & GOUGH, B. Verbs in American Sign Language. In: *SLS 18*. [s.l.,s.n.] p. 17-48. 1978.



HÄNEL, B. The acquisition of agreement in DGS: early steps into a spatially expressed syntax. In: H. Leuninger & D. Happ (Hrsg.): *Gebärdensprachen: Struktur, Erwerb, Verwendung*. Linguistische Berichte. Sonderheft 13, 201-232. 2005.

HOFFMEISTER, Robert James. *Word order in the acquisition of ASL*. Ms. Boston University. 1978.

HYAMS, N. & SALUSTRI, M.. Looking for the universal core of the RI stage. JB[v.20020404] Prn:4/04/2006; 9:18 F: LALD4108.tex / p.23 (1687-1797). 2007.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da Língua de Sinais Brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 1994.

KARNOPP, L. B. *Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda*. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

LENNEBERG, E. H. *Biological foundations of language*. New York: Wiley. 1967.

LIDDELL, S. Indicating verbs and pronouns: Pointing away from agreement. In *The sign of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Ed. Karen Emmorey and Harlan Lane. 303-320. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2000.

LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de Línguas de Sinais: passado, presente e futuro. In: *Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

\_\_\_\_\_. Where are all the modality effects? In *Modality and Structure in Signed Language and Spoken Language*. Richard P. Meier, Kearsy A. Cornier and David G. Quinto (eds.) Cambridge: Cambridge University Press. 2002.



LILLO-MARTIN, D. C. *Universal Grammar and American Sign Language: Setting the Null Argument Parameters*. Kluwer Academic Publishers. 1991.

\_\_\_\_\_. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International. Ann Arbor. Michigan. 1986.

LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. & QUADROS, R. M. de. Acquisition of Verb Agreement in ASL and Libras: A Cross-Linguistic Study. In: Abstracts of *The Sixth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research*. Gallaudet University. November 12-15. 1998.

LILLO-MARTIN, D. ; QUADROS, R. M. de. The Position of Early Wh-Elements in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais. In: GALANA Conference, 2005, Honolulu, HI. *The Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America*. Storrs/Connecticut : University of connecticut Occasional Papers In Linguistics, 2007. v. 4. p. 195-203.

\_\_\_\_\_. The Acquisition of Focus Constructions in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais.. In: Boston University Conference on Language Development 29, 2005, Boston. *Proceedings of Boston University Conference on Language Development 29*. Somerville, MA : Cascadilla Press., 2006. v. 1. p. 365-375.

MEIER, Richard P. The acquisition of Verb Agreement: Pointing Out Arguments for the Linguistic Status of Agreement in Signed Languages. In Morgan & Woll. *Directions in Sign Language Acquisition*. Benjamins. 2002.

MEIER, R. *A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language*. University



of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies. April. 1980.

MEIER, Richard. *Icons, analogs, and morphemes: The acquisition of verb agreement in American Sign Language*. Ph.D. Dissertation, UCSD. 1982.

MORGAN, Gary, Barriere, Isabelle, and Woll, Bencie. The Influence of typology and modality on the acquisition of verb agreement morphology in British Sign Language. *First Language* 26, 19-43. 2006.

PADDEN, C. *Interaction of Morphology and Syntax in ASL*. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. 1983.

PADDEN, C. Grammatical theory and signed languages. In *Linguistics: The Cambridge Survey* (Frederick J. Newmeyer, editor). New York: Cambridge University Press. 250-265.1988.

PETITTO, L. On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. In: *Cognition*. Elsevier Science Publisher B.V. V. 27. 1987. pp. 1-52.

PETITTO, L. & BELLUGI, U. Spatial Cognition and Brain Organization: Clues from the Acquisition of a Language in Space. In: *Spatial Cognition: Brain Bases and Development* Siles-Davis, Mark Krijchevsky & Ursula Bellugi (Eds.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum 1988. pp. 299-325.

PETITTO, L. & MARANTETTE, P. Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science* 251. American Association for the Advancement of Science. 1991.

PICHLER, D. C. *Word Order Variation and Acquisition in American Sign Language*. Ph. D. University of Connecticut. Storrs. 2001. Chapter 4. 92-111.



PIZUTTO, Elena, and Maria Cristina Caselli. (1992). *The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development*. Journal of Child Language 19: 491-558.

PIZZIO, A. L. *A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da Língua de Sinais Brasileira: construção com tópico e foco*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. 168 f.

QUADROS, R. M. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre. 1995.

\_\_\_\_\_. *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Tese de Doutorado. PUC/RS. Porto Alegre. 1999.

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

\_\_\_\_\_. A aquisição da morfologia verbal na Língua de Sinais Brasileira: a produção gestual e os tipos de verbos. *XI Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem*. Pontifícia Universidade Católica do RS. 2006. In *Letras de Hoje*. (no prelo).

QUADROS, R. M. e KARNOOP L. B. *Língua de Sinais Brasileira - Estudos Linguísticos*. Porto Alegre. Artes Médicas. 2004.

QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais?. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 391-398, 2001.

QUADROS, R. M. de & LILLO-MARTIN, D. Aquisição das Línguas de Sinais e a morfologia verbal nas Línguas de Sinais brasileira e americana. In: *Anais do I Encontro do Nordeste em Aquisição da Linguagem – I ENEAL – 2005*. (CD)



QUADROS, R. M. de & LILLO-MARTIN, D. Gesture and the Acquisition of Verb Agreement in Sign Languages. In: *Boston University Conference on Language Development* 30, 2006, Boston. Proceedings of Boston University Conference on Language Development 30. Somerville, MA : Cascadilla Press. 2007.

QUADROS, R. M. de & PIZZIO, A. *Aquisição da Língua de Sinais Brasileira: constituição e transcrição dos corpora*. Salles, H. (org.) Editora da UnB. 2007.

QUADROS, R. M. de. & CRUZ, C. R. A. *A avaliação da Língua de Sinais*. Editora ArtMed. Porto Alegre. 2009. (no prelo).

QUADROS, R. M. de. & CRUZ, C. R. & PIZZIO, A. Desenvolvimento da Língua de Sinais: a determinação do input. Trabalho apresentado no 8º Congresso Internacional da ISAPL (Society of Applied Psycholinguistics). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Resumo publicado no Livro de Resumos. p.38. 2007.

SLOBIN, D. I. *The crosslinguistic study of language acquisition*. Volume 1. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey. 1986.

SINGLETON, J. L. and NEWPORT, E. When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. In: *Cognitive Psychology* 49 (2004) 370–407.

TANG, G.; LAM, S.; SZE, F. & LEE, J. Acquiring verb agreement in HKSL: optional or obligatory? In *Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9<sup>th</sup>*. Editora Arara Azul. Petrópolis/RJ. Brazil. [http://www.editora-arara-azul.com.br/Estudos Surdos.php](http://www.editora-arara-azul.com.br/Estudos_Surdos.php) 2008.

WEXLER, K. Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitive stage. In: *Lingua*. 106. 23-79. 1998.







## *Capítulo 7*

# A aquisição da ordem das palavras na Língua de Sinais Brasileira: um estudo de caso

ALINE LEMOS PIZZIO<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora das disciplinas de Libras, Aquisição da Linguagem e Ensino de Língua Materna do curso de Letras Libras da UFSC.

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar alguns dos resultados obtidos na minha dissertação de mestrado, mais especificamente aqueles relacionados com a variabilidade encontrada na aquisição da ordem das palavras na Língua de Sinais Brasileira (LSB). Os dados analisados são de uma criança surda, filha de pais surdos, observada por meio de um estudo longitudinal, na fase inicial do seu desenvolvimento da linguagem, compreendendo o período de um ano e oito meses a dois anos e cinco meses de idade. A escolha dessa criança foi motivada pelo fato de ela estar em contato com a LSB desde o seu nascimento, constituindo-se, então, a sua primeira língua ou sua língua natural. Assim, a aquisição da Língua de Sinais ocorre de forma espontânea e é através dela que a criança terá seus primeiros contatos com o mundo à sua volta. Nos dados da criança analisada, foi constatada uma significativa variabilidade na ordem das palavras. Entretanto, essa variabilidade não é aleatória e está relacionada principalmente a dois fenômenos encontrados nas línguas: as construções com tópico e com foco. Essas construções aparecem nos dados dessa criança desde o início da aquisição da linguagem, já no estágio das primeiras combinações, embora haja inconsistência no uso das marcações não-manuais associadas a esses fenômenos. A criança surda apresentou evidências da ocorrência de todos os tipos de tópico e foco possíveis na LSB. Estes resultados revelam que os dados das crianças surdas apresentam similaridades com



os dados das crianças ouvintes, indicando que não há efeitos de modalidade na aquisição da linguagem.

## 1. Introdução

De modo geral, as Línguas de Sinais são línguas organizadas espacialmente, de forma tão complexa quanto às línguas oral-auditivas. Através da organização espacial das Línguas de Sinais, como por exemplo, a LSB e a ASL, é possível estabelecer relações gramaticais no espaço de diferentes formas. Assim, ao se fazer uma referência no discurso, é necessário o estabelecimento de um local no espaço de sinalização que, segundo alguns autores, dependerá de vários mecanismos espaciais para indicar o referente. Como exemplos, têm-se as seguintes possibilidades: fazer o sinal em um local particular, usar um verbo direcional quando o referente for óbvio, usar um classificador em uma localização particular, etc.

Na Língua de Sinais Brasileira, os sinalizantes estabelecem os referentes associados à localização no espaço, sendo que estes referentes podem ou não estar presentes fisicamente. Os sinais manuais são normalmente acompanhados por expressões faciais que podem ser consideradas gramaticais e são chamadas de marcações não-manuais.

Quanto à ordem básica da frase, Greenberg (1966) mostra que são possíveis seis combinações de sujeito (S), objeto (O) e verbo (V), sendo que algumas delas são mais frequentes do que outras. Mesmo havendo variação na ordem das palavras nas línguas, cada uma vai eleger uma ordenação de palavras dominante. Greenberg ainda constata que essa ordem dominante em cada língua sempre será SOV, SVO ou VSO.



Neste artigo, serão apresentados os resultados encontrados sobre a variabilidade na ordem das palavras na aquisição da LSB. Os dados foram retirados de um estudo longitudinal de uma criança surda, filha de pais surdos, adquirindo a LSB como sua primeira língua. O material analisado foi coletado entre 1:8 e 2:5 de idade, por meio de produção espontânea da criança, interagindo linguisticamente com seus pais. Os procedimentos de coleta e transcrição dos dados foram baseados no protocolo elaborado por Quadros e Pizzio (2007).

Nas seções seguintes são apresentadas brevemente as possíveis ordenações na LSB, assim como alguns trabalhos sobre a aquisição da ordem das palavras em outras Línguas de Sinais. Além disso, será apresentada a metodologia, a análise dos dados sobre a ordem das palavras na LSB e as considerações finais.

172



## 2. Ordem das palavras nas Línguas de Sinais

Nesta seção, será abordada a questão da ordem das palavras nas Línguas de Sinais, trazendo como exemplos trabalhos em três Línguas de Sinais diferentes: Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Holandesa (SLN) e Língua de Sinais Brasileira (LSB).

Pichler (2001) propõe examinar duas generalizações propostas em estudos anteriores sobre a ordem das palavras em línguas faladas. A primeira generalização diz que os parâmetros da ordem das palavras são ajustados universalmente cedo. Já a segunda propõe que a variação na ordem das palavras em línguas com flexão rica e regular é adquirida antes daquelas com flexão pobre ou irregular. Os dados analisados para tal foram de quatro crianças surdas, filhas de pais surdos, entre vinte e

trinta meses de idade aproximadamente, adquirindo a Língua de Sinais Americana como primeira língua.

Segundo a autora, a ordem canônica da ASL é SVO, mas outras ordens também são possíveis e frequentes na produção do adulto. Elas são derivadas da ordem SVO através de operações sintáticas (movimentos). Os sujeitos pós-verbais (VS) são bastante limitados na ASL e com exceção dos *subject tags*, os sujeitos com NPs completos não podem aparecer na posição pós-verbal, conforme o exemplo (1) abaixo:

- (1) BABY SLEEP (Pichler, 2001: 16)  
 \*SLEEP BABY  
 “The baby is sleeping.”

173



Entretanto, o sujeito na forma de pronome é permitido em posição pós-verbal ou em posição final da sentença e resulta de uma cópia do sujeito (2). Este processo é chamado de cópia do pronome-sujeito e sua função pragmática é de confirmação ou ênfase.

- (2) (BABY) SLEEP IX (baby) (Pichler, 2001: 113)  
 “(The baby) is sleeping (he is).”

A cópia do sujeito necessariamente deve ser um pronome; NPs completos nesta posição são agramaticais. Pesquisas revelam que essas estruturas são acompanhadas de movimentos de cabeça, indicando confirmação, conforme o exemplo (3):

- (3) .....—————hn (Pichler, 2001: 17)  
 MOTHER SICK SHE  
 “My mother is sick (she is).”

Com frequência, a cópia do pronome-sujeito ocorre juntamente com elementos nulos, resultando numa ordem V(O)S, em que o único elemento declarado é o pronome cópia, como em (4):

- (4)  $\overline{\hspace{10em}}^{\text{hn}}$  Ø EAT (SUSHI) HE (Pichler, 2001: 18)  
 “(My husband) eats (sushi) (he does).”

A outra ordem possível refere-se aos objetos pré-verbais, que normalmente são agramaticais em ASL, conforme o exemplo (5) abaixo:

- (5) FORGET NUMBER (Pichler, 2001: 113)  
 \*NUMBER FORGET  
 “(She) forgot the number.”

Entretanto, esta ordem pode ser gramatical quando licenciada por topicalização do objeto. Os tópicos em ASL são acompanhados por uma marcação não-manual específica, cujo escopo é mostrado por uma linha, conforme o exemplo (6):

- (6)  $\overline{\hspace{10em}}^{\text{top}}$  NUMBER, (SHE) FORGET (Pichler, 2001: 114)  
 “The number, (she) forgot (it).”

A marca não-manual de tópico pode incluir uma combinação de vários traços não-manuais como: elevação das sobrancelhas, inclinação da cabeça, elevação do queixo, o arregalar dos olhos, inclinação do corpo, entre outros. Desta lista, a elevação das sobrancelhas é universalmente considerada como a mais saliente e o único componente obrigatório da marcação não-



manual de tópico. Sem a elevação das sobrancelhas, os tópicos são considerados inaceitáveis.

Outra possibilidade de gerar objetos pré-verbais refere-se a condições morfológicas, cujas ocorrências incluem os verbos manuais, os verbos com aspecto e os verbos espaciais. A questão que gira em torno desses verbos é se a ordem OV é obrigatória nestes contextos. Segundo a autora, esta ideia parece convincente, em vista de outros estudos conflitantes quanto à aceitabilidade da ordem  $SV_{asp}O$ , que o objeto pré-verbal obrigatório é uma característica dialetal da ASL. O ponto crucial é que a ordem OV está disponível, independentemente do dialeto. O mesmo serve para os verbos manuais e espaciais. Após conversar com sinalizantes nativos, Pichler verificou que eles aceitam ambas as ordens (VO e OV) para certos verbos, enquanto outros necessitavam especificamente da ordem OV. A autora ainda não encontrou uma explicação para o fato de que a ordem OV é obrigatória em alguns contextos, mas não é em outros. Como esta ordem é normalmente agramatical com verbos simples, a autora acredita que deve haver questões morfológicas que licenciam esta ordem não-canônica. Assim, ela propõe agrupar estes verbos (manuais, aspectuais e espaciais) em uma única categoria, chamada de “reordenação morfológica”. Seguem abaixo exemplos destes três tipos de verbos, respectivamente (7a), (7b) e (7c):

(7) a. Verbos manuais: (Pichler, 2001: 115)

SHOES TAKE-OFF

“(In Japan, before entering a house, people) take off their shoes.”

b. Verbos com aspectos: (Pichler, 2001: 115)

PAPER TYPE<sub>asp</sub>

“(She was) typing (and typing) her paper.”

c. Verbos espaciais: (Pichler, 2001: 115)

MONEY PUT-on-table

“Just put the money on the table.”

Segundo Pichler, estudos anteriores sobre a ordem das palavras em ASL se restringem basicamente a dois autores: Hoffmeister (1978) e Schick (2001). Esses estudos são aparentemente contraditórios. No primeiro, os achados revelam forte preferência pela ordem canônica SVO na combinação espontânea de sinais dos três sujeitos analisados, enquanto que, no segundo estudo, as crianças surdas de vinte e quatro meses de idade produziram alta variabilidade na ordem das palavras na sua produção espontânea.

Já os dados em Pichler revelam que as crianças surdas usaram a ordem canônica das palavras de forma inconsistente, de forma similar às crianças em Schick (2001). Entretanto, este resultado não indica necessariamente falha no ajuste do parâmetro da ordem das palavras, ao contrário, indica que as crianças estão usando uma ordem gramatical variada das palavras decorrente da ordem canônica.

Para testar esta possibilidade, todos os exemplos de ordem VS e OV realizados pelas crianças foram analisados para identificar evidências de operações de reordenação que licenciam ordens gramaticais VS e OV na produção de ASL em adultos. Os critérios para a identificação das operações de reordenação estão resumidos no quadro 2.1:



<b>Operação de reordenação</b>	<b>Característica Identificada</b>
Cópia do pronome-sujeito	O sujeito pós-verbal é um pronome.
OV aspectual	O verbo é repetido com movimentos grandes ou produzido com grande duração.
OV espacial	O verbo é direcionado para um lugar específico com fixação do olhar ou diretamente articulado sobre o objeto.
OV manual	O verbo é sinalizado com um classificador manual.
Topicalização de objeto	O primeiro objeto é marcado com a elevação das sobrancelhas.

Quadro 2.1: critérios para identificação das operações de reordenação

177



Em relação às combinações de sujeito e verbo, todas as quatro crianças preferiram sujeitos pronominais a NPs completos em posição pós-verbal, de acordo com o processo de cópia de pronome-sujeito. Um exemplo dado é o (8):

- (8) I SEARCH<sub>asp</sub> I (Pichler, 2001: 116)  
 “I’m looking and looking (for my shoes).”

Quando consideradas juntas, as ordens SV e VS gramaticais em todas as sessões superam a porcentagem de 95% em cada criança. Estes dados indicam que o conhecimento da ordem sujeito-verbo torna-se igual ao padrão adulto cedo, normalmente antes dos vinte e dois meses de idade.

Quanto à ordem OV gramatical devido à reordenação morfológica, ela foi também identificada nos dados das quatro crianças, conforme exemplos (9a) e (9b):

- (9) a. YELLOW THROW-into the corner (Pichler, 2001: 117)  
 “I threw the yellow one (ball) into the corner.”
- b. CAT SEARCH<sub>asp</sub> (Pichler, 2001: 117)  
 “I’m looking and looking for the cat.”

Em geral, verbos espaciais e manuais foram mais comuns do que os verbos aspectuais e ocorreram em ambas VO e OV ordens. Esta variação está de acordo com o padrão gramatical adulto, que permite flexibilidade na ordem das palavras com vários verbos espaciais e manuais. Entretanto, a ordem OV para verbos com aspecto é obrigatória para alguns sinalizantes e opcional para outros. Esta diferença parece ser dialetal, e uma das crianças mostrou que está ciente desta restrição em seu dialeto.

Em algumas sentenças, as crianças produziram erros de supergeneralização, marcando morfologia espacial e manual em verbos que normalmente não as aceitam. Embora as crianças tenham cometido erros na sua avaliação quanto aos verbos que suportam reordenação morfológica, estes erros constituem evidências de que elas reconhecem a relação entre a reordenação morfológica e a flexibilidade na ordem das palavras.

No geral, foi verificado que a variação na ordem das palavras observada na produção inicial das crianças não é casual e reflete a variação permitida na língua adulta.

Os dados até aqui mencionados revelam que as crianças analisadas adquiriram a reordenação morfológica juntamente com a ordem OV por volta dos vinte e cinco meses de idade ou até antes disso. Assim, a produção precoce destas ordens não-canônicas gramaticais associadas à ordem canônica SVO indica um



ajuste precoce dos parâmetros para ordem das palavras, estando de acordo com a primeira generalização. Com vistas à aquisição precoce da variação da ordem das palavras pelas crianças, apesar do sistema flexional irregular da ASL, a autora adota uma versão modificada da segunda generalização: a aquisição precoce da variação da ordem das palavras depende da aquisição precoce de sinais morfológicos associados com a ordem não-canônica. Diferentemente, ordens não-canônicas associadas com a falta de sinais morfológicos são, também, adquiridas precocemente, desde que não haja restrições sintáticas na sua aplicação.


Em relação à Língua de Sinais Holandesa, Coerts (2000) apresenta os resultados de sua investigação sobre a idade em que as crianças surdas adquirindo a SLN dominam características específicas da língua. A autora se concentra em duas características: a cópia do pronome-sujeito e a ordem básica das palavras com base na Teoria dos Parâmetros (Chomsky, 1981). Ela toma como ponto de partida um estudo anterior de Coerts e Mills (1994), em que o foco era a aquisição de argumentos nulos e ordem básica. Neste referido estudo foi encontrada uma grande variedade de ordens, o que foi difícil para determinar se as crianças tinham ajustado o parâmetro para a ordem básica.

O que a autora mostra é que a variedade de ordens encontradas pode ser explicada pelo domínio de uma outra característica da língua que não tinha sido identificada no primeiro estudo: a cópia do pronome-sujeito. Este último, em combinação com o apagamento do sujeito, resulta numa ordem de superfície diferente da ordem básica. Assim, os dados encontrados em Coerts e Mills foram reanalisados levando em consideração esta nova característica.

A SLN é uma língua de ordem SOV ou uma língua de verbo final. Outras ordens são possíveis, mas devem ser resultantes de regras de movimento. Isto é, a ordem SOV pode mudar para O, SV através da topicalização do objeto, conforme exemplos (10) e (11):

(10) WOMAN THREAD<sub>3b</sub> CUT<sub>3b</sub> (Coerts, 2000: 93)  
 “The woman cuts the thread.”

(11) Television, girl watch (Coerts, 2000: 93)  
 “As for television, the girl is watching it.”

180  Outra característica da SLN é o licenciamento de argumentos nulos. Tanto sujeitos como objetos não precisam ser expressos por um pronome ou por um sinal nominal. Argumentos nulos são normalmente permitidos em línguas com um rico sistema de concordância, pois esses argumentos podem ser identificados na base dos elementos referenciados no paradigma verbal. É possível haver concordância apenas com um dos argumentos, mas, neste caso, é necessariamente com o objeto. Há verbos que não apresentam concordância, mas em alguns casos apresentam sujeitos nulos (mas não objetos). Estas ocorrências são analisadas como sendo variáveis nulas licenciadas por questões discursivas.

A cópia do pronome-sujeito é um fenômeno comum no padrão adulto da SLN e tem algumas características: ocorre no final da sentença ou pós-verbal, é uma cópia dos traços do sujeito e ocorre depois que a criança produziu um enunciado em que o sujeito foi produzido duas vezes (uma na posição inicial e outra na posição final ou pós-verbal).

A presença da cópia do sujeito-pronome pode explicar a variabilidade referente à ordem encontrada nos dados de Coerts e Mills. Por isso, a autora decidiu reexaminar esses dados quanto à posição do sujeito e do verbo. Ela dividiu essa reanálise em dois estudos: no primeiro estudo, Coerts investigou se as crianças usavam a cópia do sujeito-pronome e, se usavam, quando elas adquiriram esta característica específica da linguagem. No segundo estudo, ela reanalisou os dados em relação aos constituintes de ordens relacionados à cópia do sujeito-pronome. Os resultados deste último mostraram que uma grande parte da variação na ordem encontrada anteriormente pode ser atribuída ao uso de cópia do sujeito-pronome pelas crianças, em combinação com o apagamento do sujeito.

181

Os dados examinados são de duas crianças surdas gêmeas, um menino e uma menina, filhos de mãe surda e pai ouvinte, filho de surdos, ambos sinalizantes nativos. As crianças foram filmadas em casa em situações espontâneas, uma vez por mês, até os dois anos e meio de idade. As crianças eram filmadas sozinhas com a mãe por vinte minutos.

Em relação aos primeiros estudos, foi possível perceber que as crianças receberam no seu *input* a estrutura da cópia do sujeito-pronome. Além disso, elas mostraram o uso desta característica da linguagem em suas produções, sendo que esta foi adquirida cedo no seu desenvolvimento sintático. A ocorrência conjunta de cópia do sujeito-pronome e apagamento do sujeito aconteceu aos 2:1 no menino e aos 2:2 na menina.

Quanto ao segundo estudo, a análise de posição do verbo que trata do fenômeno de cópia do sujeito-pronome resulta em um panorama mais convincente quanto à aquisição da posição básica do verbo pelas crianças. A reanálise da ordenação das

sentenças indica que as crianças adquirem a ordem de sujeito inicial por volta dos dois anos e meio de idade e que há um percentual altíssimo de verbos em posição final a partir de dois anos e um mês. As crianças apresentam um padrão em relação ao que pode seguir o verbo, com exceção dos sujeitos lexicais que são inseridos na posição final (considerados agramaticais na produção do adulto).

Os resultados de ambos os estudos sugerem que as crianças podem adquirir características específicas da língua num estágio inicial do seu desenvolvimento de linguagem. Com isso, o ajuste do parâmetro para a ordem básica pode ser confirmado com estudos anteriores.

Já as análises existentes sobre a ordem da frase na Língua de Sinais Brasileira têm como ponto de partida as pesquisas realizadas sobre a ASL. Apesar de haver certa flexibilidade na variação da ordem das palavras na frase, há um consenso entre os autores, conforme visto anteriormente, que a ordem básica na ASL é SVO. As outras possibilidades de ordenação são SOV, OSV e (S)V(O), que são derivadas da interação de diferentes mecanismos gramaticais como a topicalização, os argumentos nulos possíveis e a elevação do objeto devido à presença de verbos manuais, verbos com aspecto e com concordância.

Quanto à Língua de Sinais Brasileira, segundo Quadros e Karnopp (2004), há dois trabalhos que mencionam a flexibilidade da ordem da frase na mesma: Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995). Porém, assim como na ASL, parece ter uma ordenação mais básica que as outras: SVO. Além disso, Quadros (1999) propõe uma estrutura para a frase na Língua de Sinais Brasileira e reforça as evidências sobre a ordem básica da mesma. Esses dados derivam da análise de orações

simples, de orações complexas contendo orações subordinadas, da interação com advérbios, com modais e com auxiliares. As variações na ordenação na LSB estão ligadas a outros mecanismos gramaticais, como a presença de concordância, de marcas não-manuais, de topicalização e de construção com foco. Sendo assim, os dados encontrados por Quadros (1999) mostram que a ordem básica na LSB é SVO e que OSV e SOV são ordenações derivadas da primeira. Entretanto, combinações como VSO, OVS e VOS não são possíveis nesta língua, mesmo que apresentem alguma marca especial. Em Quadros e Karnopp (2004), as autoras apresentam uma atualização da pesquisa de Quadros (1999), em que concluem que a ordem VOS é sim uma ordem possível na LSB em contextos específicos como, por exemplo, nos casos de foco contrastivo. O Quadro 2.2 esquematiza a distribuição da ordem das palavras nas sentenças na LSB:

183



<b>ORDEM</b>	<b>BÁSICA</b>	<b>COM RESTRIÇÕES</b>
SVO	X	
OSV		X
SOV		X
VOS		X

Quadro 2.2: distribuição da ordem das sentenças na LSB

Conforme comentado acima, as marcas não-manuais associadas às construções com concordância estão relacionadas à flexibilidade da ordem das palavras. Nas ordens OSV e SOV, por exemplo, é necessário o uso desses dois elementos para que a sentença seja gramatical, caso contrário, a sentença é conside-

rada agramatical. Os exemplos (12a) e (12b)<sup>2</sup> foram retirados de Quadros e Karnopp (2004: 140, 141):

- (12) a. Ordem OSV: <TVb>do IX<3>do 3ASSISTIRb>do  
Ela assiste TV.  
b. Ordem SOV: IX<3>do <TVb>do 3ASSISTIRb>do  
Ela assiste TV.

Entretanto, apesar de essas construções estarem associadas a marcas não-manuais, quando houver uma estrutura complexa (como uma oração subordinada) na posição de objeto, a ordem do objeto não poderá ser mudada.

Outro mecanismo gramatical que está associado a essas ordens é a topicalização. Este mecanismo apresenta a elevação das sobranças como marcação não-manual associada. A marca de tópico está relacionada somente ao sinal topicalizado, não podendo se estender sobre o resto da sentença. Além disso, é seguida por outras marcas não-manuais, dependendo do tipo de construção, ou seja, se é seguida por foco, por negação, por interrogativa, etc.

Além da topicalização, as construções com foco podem derivar estruturas SOV, mesmo com verbos sem concordância, em casos de foco duplicado. A ordem VOS está também associada a foco, mas no contexto de foco contrastivo (Arrotéia, 2003).

<sup>2</sup> As glosas da LSB são representadas por palavras do Português em letras maiúsculas. Os colchetes angulares são utilizados para indicar os sinais que apresentam marcação não-manual associada (neste caso específico a direção do olhar 'do'). O índice 'IX' refere-se ao apontamento para um *locus* espacial específico (no exemplo, indica a terceira pessoa do singular).



Para finalizar, é importante dizer que as sentenças com verbos com concordância apresentam mais liberdade de ordenação do que aquelas com verbos sem concordância. Além disso, a marcação não-manual é obrigatória no primeiro tipo de verbo e opcional no segundo. Os verbos com concordância permitem também a ocorrência de argumentos nulos, fato que não acontece com os verbos sem concordância.

Como pode ser percebida, esta seção teve como objetivo mostrar que há diferentes possibilidades de ordenações nas Línguas de Sinais e que existem estruturas que derivam outras ordenações possíveis na LSB, além da ordem básica SVO. A seguir, será apresentada a análise dos dados dessa pesquisa.



### 3. Metodologia

Os dados analisados são de uma criança surda, filha de pais surdos, que está adquirindo a Língua de Sinais Brasileira como sua primeira língua. Estes dados foram coletados de forma longitudinal. A criança é um menino (LÉO), que começou a ser filmado com um ano e oito meses até os quatro anos. O período analisado compreende as idades de 1:8 a 2:5 dos dados do LÉO.

As filmagens foram realizadas quinzenalmente, com duração média de 1 hora. A criança foi filmada em ambientes familiares a ela, como por exemplo, na sua própria casa, na escola, etc, interagindo linguisticamente com seus pais ou com a pessoa que está realizando as filmagens. Essa pessoa necessariamente é fluente na Língua de Sinais e, preferencialmente, é um surdo. Foram realizadas brincadeiras com a criança utilizando seus próprios brinquedos e livros, bem como, um conjunto comum

de brinquedos e livros a todas as crianças que participam do projeto. O objetivo de incluir estes materiais é de poder contar com elementos que possam, eventualmente, favorecer o mesmo tipo de produção em diferentes crianças.

Quanto à transcrição, ela “deve ser feita por usuários da Língua de Sinais, preferencialmente surdos. Caso tenham ouvintes envolvidos na transcrição, pelo menos uma das revisões deve ser realizada por surdos fluentes na Língua de Sinais. Também há uma preferência pelos falantes nativos da língua” (Quadros e Pizzio, 2007). Nesta pesquisa, a transcrição foi realizada por alunos bolsistas de iniciação científica conhecedores da LSB, sendo que um deles é surdo. A revisão da mesma também foi feita por um surdo e por uma falante nativa da língua. O protocolo de transcrição de dados utilizado está descrito em Quadros e Pizzio (2007).

Quanto à análise dos dados, primeiramente foi feito um levantamento de todas as produções das crianças que apresentavam verbos e feita uma análise quantitativa dos mesmos: qual o total de verbos, quantos foram realizados isoladamente, com argumentos pronunciados, quantos tinham pelo menos um argumento, qual a ordem em que os elementos da sentença apareciam e quantas ocorrências destas ordens apareciam, quais os verbos mais utilizados pela criança, etc. Num segundo momento, foram utilizadas somente as produções das crianças que continham, pelo menos, um verbo e um argumento (NP) para verificar a ordem da frase, classificando esses verbos em simples, com concordância, e manuais, de acordo com Quadros e Karnopp (2004) para verificar a distribuição dos mesmos na produção da criança. Nessa análise dos dados, não foram analisadas as sentenças interrogativas que, assim como os verbos com argumentos nulos, foram retiradas

da análise. Aquelas produções em que a apontação foi utilizada indiscriminadamente também foram eliminadas da análise, pois poderiam se tratar puramente de gestos. Assim, somente as produções em que a apontação referia-se a pronomes ou diretamente a um objeto ou local específico foram consideradas para a análise. As produções que representavam uma repetição da fala do adulto também foram desconsideradas, por não serem produções espontâneas da criança.

A partir desta seleção, foram analisados os seguintes aspectos que poderiam estar influenciando na ordem das palavras na frase: os contextos de omissão dos argumentos, as diferenças entre os verbos com concordância e sem, tópico, foco, os verbos no imperativo, mudança do objeto por reordenação morfológica, entre outros. Estas questões serão mais bem abordadas na próxima seção.

187



#### 4. Análise dos dados

A análise dos dados apresentada nesta seção refere-se a uma análise quantitativa dos dados de LÉO entre 1:8 e 2:5 de idade, perfazendo um total de vinte e quatro sessões transcritas. A relevância de uma análise descritiva detalhada, conforme a realizada abaixo, justifica-se pelo fato de existirem poucas pesquisas sobre o tema na Língua de Sinais Brasileira, podendo os dados aqui apresentados contribuir para trabalhos futuros.

Primeiramente foi feito um levantamento nas transcrições de todas as produções do LÉO que continham um verbo. Todas as ocorrências encontradas foram colocadas em um quadro, preenchido com algumas informações relevantes para a pesquisa, conforme exemplo no quadro 4.1.

CD	Seção	Idade	Tempo	Sentenças	Tipos de Verbos	Estrutura	Contexto
1	1	01.08.19	00:03:48	O QUEqu COMERt++	+plain	Wh (S)V(O)	Léo quer comer.
			00:05:18	IX<estante> BEBER O QUEqu	+plain	Adj (S) Vowh	Léo quer saber onde está a bebida.
			00:06:12	COZINHAR IX <brinquedo> COMER++ <arroz>cl   IX<panela> COMER++	+hand +plain +plain	(S)V (S)V O(S)V	Léo está brincando de cozinhar

Quadro 4.1: Demonstrativo do quadro de análise dos dados (LÉO)

Para preencher o quadro com as informações sobre a estrutura da frase, foi necessário assistir novamente às filmagens, nos tempos marcados, para verificar as pausas e outros elementos importantes para a segmentação. Assim, foi possível definir quais os elementos que pertenciam à mesma sentença, para poder determinar a ordem em que os mesmos foram combinados.

Logo após, foi feita uma análise quantitativa destes dados. Informações como o número total de produções com verbo, quantas ocorrências de cada tipo de verbo foram encontradas, quais as ordens de palavras realizadas pela criança, quantas vezes cada uma foi produzida, foram consideradas e organizadas em tabelas e gráficos.


Com isso, foi possível verificar que o número total de sentenças com verbos no período observado foi de 711, sendo que 380 destas (53,4%) foram produzidas com argumentos nulos, o que as desqualificam para a análise proposta. Além disso, onze ocorrências (1,5%) foram de sentenças interrogativas, que também não seriam analisadas. Sendo assim, restaram 320 ocorrências (45,1%) com pelo menos um NP pronunciado para serem analisadas. Na tabela 4.1, são apresentadas as ordens das palavras encontradas, em ordem decrescente de porcentagem, bem como o número de ocorrências de cada uma delas.

<b>Ordem</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Percentual</b>
VO	109	34%
OV	70	21,9%
SV	51	15,9%
VS	26	8,1%
SVO	20	6,3%

*Continua*

OVO	20	6,3%
VOV	9	2,8%
SOV	4	1,3%
SVS	4	1,3%
VSO	2	0,6%
OSVO	2	0,6%
OVS	1	0,3%
OSV	1	0,3%
VOS	1	0,3%

Tabela 4.1: Ordens de palavras encontradas na produção de LÉO

190  Como pode ser percebido, a ordem com maior número de ocorrências é a VO, fato que vai ao encontro da ordem básica na LSB, ou seja, SVO. A omissão do sujeito nesta etapa da aquisição é comum e, pelo contexto, a maioria das ocorrências se refere à própria criança. As ocorrências com sujeito declarado são menos frequentes. Como mostra a tabela 4.1, em apenas 35% das ordens de palavras o sujeito está declarado, enquanto que nos outros 65% o sujeito é nulo. As sentenças SV também são consideradas canônicas e, nos dados de LÉO, 73% dessas ocorrências foram de verbos que não precisavam de complemento. Pichler (2001) também considera como ordem canônica todas as ocorrências SV, estando ou não o objeto presente, e VO, estando o sujeito declarado ou não. Por fim, a ordem canônica SVO foi encontrada em 6,3% dos dados. Se forem consideradas as ordens SVO, SV e VO juntas, Léo produziu 56,2% de sentenças na ordem canônica da LSB. Em (1) é apresentado um exemplo de cada uma dessas ordens:

## (1) a. SVO:

\*LÉO: IX&lt;1&gt; VER IX&lt;filmador&gt; (LÉO 2:1)

Eu vejo o filmador.

## b. SV:

\*LÉO: IX&lt;nenê&gt; CHORAR (LÉO 2:4)

O nenê chora.

## c. VO:

\*LÉO: COMER &lt;arroz&gt;cl (LÉO 1:8)

(Eu) comerei arroz.

Assim como na pesquisa de Pichler, foram analisadas as sentenças com ordens VS e OV, que são ordens não-canônicas, mas gramaticais em alguns contextos do padrão adulto da LSB (como na presença de concordância, de marcas não-manuais, de elevação do objeto, de topicalização e de foco). Sendo assim, a segunda ordem mais frequente foi a OV, com 21,9% dos verbos analisados.

## (2) OV:

\*LÉO: IX&lt;brinquedo&gt; VER (LÉO: 2:4)

(Eu) vejo o brinquedo.

Se forem consideradas também as ocorrências OV com sujeito declarado, temos as ordens gramaticais OSV e SOV, elevando o percentual para 23,5%.

## (3) a. OSV:

\*LÉO: IX&lt;pote&gt; IX&lt;1&gt; QUERER (LÉO: 2:2)

Eu quero o pote.

## b. SOV:

\*LÉO: IX<2> IX<bolinho> <TIRAR-BOLINHO-ESCUMADEIRA>cl

Tu tiras o bolinho com a escumadeira. (LÉO: 1:11)

Um aspecto importante relacionado a essas ordenações é o tipo de verbo produzido. Sabe-se que o objeto em posição pré-verbal ocorre na presença de verbos com concordância e de marcas não-manuais. Sendo assim, a tabela abaixo apresenta os tipos de verbos produzidos com cada ordem. Vale ressaltar que as marcações não-manuais não estão sendo consideradas nesta tabela. O item “gestuais” se refere aos casos em que LÉO não utilizou o sinal convencional do verbo, mas sim um gesto.

192



	<b>Simple</b> s	<b>C/concordância</b>	<b>Espaciais</b>	<b>Manuais</b>	<b>Gestuais</b>
OV	39 (55,7%)	–	13 (18,6%)	6 (8,6%)	12 (17,1%)
OSV	1 (100%)	–	–	–	–
SOV	3 (75%)	–	–	1 (25%)	–

Tabela 4.2: Tipos de verbos produzidos com as ordens OV, OSV e SOV.

Os dados da tabela 4.2 mostram que houve uma maior produção de verbos sem concordância, chamados de verbos simples. Este tipo de verbo, juntamente com a marcação não-manual apropriada, pode licenciar o objeto pré-verbal nos casos de tópico e foco. Esses casos serão analisados detalhadamente na próxima seção.



A ordem VS foi a quarta ordem mais produzida, com 8,1% das ocorrências analisadas. Além dela, outras duas ordens apresentam o sujeito na posição final da sentença: SVS e VOS. Com isso, o total de ocorrências com sujeito na posição final da sentença é de 10,7%.

(4) a. VS:

\*LÉO: COMER ZECA (LÉO: 1:9)  
O Zeca vai comer.

b. SVS:

\*LÉO: MÃE DORMIR MÃE (LÉO: 2:4)  
A mãe foi dormir.

c. VOS:

\*LÉO: COMER IX<doce> IX<1> (LÉO: 2:2)  
Eu vou comer o doce.

Um dado interessante de verificar foi se o sujeito na posição final é um pronome ou um NP completo, já que existem, na LSB, os casos de foco duplicado com apagamento do primeiro elemento duplicado. Na tabela 4.3 está apresentada essa questão.

	Sujeito final: pronome	Sujeito final: NP completo
VS	20 (76,9%)	6 (23,1%)
SVS	2 (50%)	2 (50%)
VOS	1 (100%)	-

Tabela 4.3: Tipos de sujeito no final da sentença.

Conforme os dados da Tabela 4.3, apenas a ordem VS apresentou uma diferença significativa quanto aos tipos de sujeito produzidos, sendo que o percentual maior ocorreu



com a presença de pronome. Já na ordem SVS não houve diferença, aparecendo o mesmo percentual tanto para pronome quanto para NP completo como sujeito final. A ordem VOS teve apenas uma ocorrência, não sendo estatisticamente relevante.

Outras ordenações possíveis realizadas por LÉO, mas com um número pequeno de ocorrências são VOV, OVO e OSVO. Todas elas apresentam um elemento duplicado, que pode ser casos de tópico gerado na base ou de foco duplicado.

(5) a. VOV:

\*LÉO: COMER OVO COMER (LÉO: 1:8)

Eu vou comer ovo.

b. OVO:

\*LÉO: IX<caixa> VER IX<caixa> (LÉO: 1:9)

Eu quero ver a caixa.

c. OSVO:

\*LÉO: TAMPA IX<1> locPEGAR1 TAMPA (LÉO: 2:1)

Eu vou pegar a tampa.

As outras duas ordenações produzidas, VSO e OVS, são agramaticais e não serão discutidas nesse trabalho. Cada uma delas teve apenas uma ocorrência de forma que, comparadas à quantidade de ocorrência das outras ordenações, essas duas ordens em questão podem ser desprezadas.

Para finalizar a análise quantitativa, foi feita uma análise mais refinada dos dados, para verificar a ocorrência destas ordens longitudinalmente, ou seja, mês a mês. Assim, chegou-se aos seguintes resultados:

Idades	Total de verbos	Verbos com arg. nulos	Interrogativas	Verbos analisáveis	Nº de sessões analisadas
1:8	36	15 (41,7%)	4 (11,1%)	17 (47,2%)	2
1:9	21	4 (19%)	2 (9,5%)	15 (71,5%)	2
1:10	43	25 (58,1%)	–	18 (41,9%)	2
1:11	59	33 (55,9%)	2 (3,4%)	24 (40,7%)	2
2:1	188	109 (58%)	–	79 (42%)	4
2:2	101	47 (46,5%)	1 (1%)	53 (52,5%)	4
2:3	38	21 (55,3%)	–	17 (44,7%)	2
2:4	151	74 (49%)	2 (1,3%)	75 (49,7%)	3
2:5	74	52 (70,3%)	–	22 (29,7%)	2

Tabela 4.4: ocorrências por idade e percentual

Como pode ser visto, não há um padrão quanto às ocorrências dos verbos em cada período. Nas idades de 1:8, 1:9, 2:2 e 2:4, houve um maior número de verbos para a análise, enquanto nas outras idades os verbos com argumentos nulos tiveram maior ocorrência. A idade de 2:0 não apresenta dados em função de problemas na filmagem que impossibilitaram a observação da criança.

Quanto à ordem das palavras na sentença, como pode ser observado na tabela 4.5, as ordens VO e OV apareceram em todas as idades, sendo que a ordem VO teve maior ocorrência na maioria delas. As outras ordenações que também tiveram uma produção significativa, como SV, SVO, VS e OVO, apresentam ocorrências distribuídas na maioria das idades. As demais ordenações aparecem em idades isoladas, devido à pouca quantidade de ocorrências. Os dados encontrados na tabela em questão mostram que conforme a idade da criança vai aumentando, ela vai produzindo uma variabilidade maior na ordem das sentenças, indo ao encontro do padrão encontrado no adulto.

Ordem	1:8	1:9	1:10	1:11	2:1	2:2	2:3	2:4	2:5
VO	8 (47%)	7 (46,6%)	9 (50%)	6 (25%)	32 (40,5%)	18 (33,9%)	6 (35,3%)	19 (25,3%)	4 (18,2%)
SV	2 (11,8%)	2 (13,3%)	-	3 (12,5%)	6 (7,6%)	13 (24,5%)	3 (17,6%)	14 (18,6%)	8 (36,5%)
SVO	1 (5,9%)	-	2 (11,1%)	-	4 (5%)	4 (7,5%)	1 (5,9%)	7 (9,3%)	1 (4,5%)
OV	4 (23,5%)	1 (6,7%)	4 (22,2%)	9 (37,5%)	21 (26,7%)	6 (11,4%)	2 (11,8%)	21 (28%)	2 (9,1%)
OSV	-	-	-	-	-	1 (1,9%)	-	-	-
SOV	-	-	-	1 (4,2%)	-	-	-	2 (2,7%)	1 (4,5%)
VS	-	1 (6,7%)	1 (5,6%)	1 (4,2%)	6 (7,6%)	5 (9,5%)	3 (17,6%)	5 (6,7%)	4 (18,2%)
SVS	-	-	-	-	-	1 (1,9%)	-	2 (2,7%)	1 (4,5%)
VOS	-	-	-	-	-	1 (1,9%)	-	-	-
OVO	-	4 (26,7%)	2 (11,1%)	3 (12,5%)	5 (6,3%)	2 (3,7%)	1 (5,9%)	3 (4%)	-
VOV	2 (11,8%)	-	-	-	4 (5%)	-	1 (5,9%)	2 (2,7%)	-
OSVO	-	-	-	-	1 (1,3%)	-	-	-	1 (4,5%)
VSO	-	-	-	1 (4,2%)	-	1 (1,9%)	-	-	-
OVS	-	-	-	-	-	1 (1,9%)	-	-	-

Tabela 4.5: ordens das palavras encontradas mês a mês.

Outro dado estatístico importante para a análise é o da produção dos diferentes tipos de verbos por idade. Conforme ilustrado na tabela 4.6, é possível perceber que os verbos simples (sem concordância) têm maior quantidade de ocorrências em todas as idades, enquanto os verbos com concordância só foram produzidos uma vez<sup>3</sup>. A produção gestual se refere tanto ao uso de gestos quanto de verbos com concordância nos casos em que o verbo não foi flexionado. Este fato deve explicar a pouca incidência de verbos com concordância na produção do LÉO, evidenciando que ele ainda faz pouco uso deste tipo de verbo com argumentos pronunciados.

Quanto às marcações não-manuais, LÉO apresentou oscilação entre o uso e a ausência destas marcas em sua produção. Dentre as marcas utilizadas por ele estão: a direção do olhar, o movimento de cabeça (também chamado de aceno de cabeça) e a elevação das sobranceiras. Apesar de haver inconsistência no uso desse recurso gramatical, é possível perceber que, conforme sua idade vai aumentando, a ausência de marcas não-manuais vai diminuindo, dando lugar à presença das mesmas na maioria das idades. Na tabela 4.7, são apresentados os dados observados quanto a esse aspecto, mas somente nas sentenças com ordem não-canônica, em que essas marcas são importantes para o licenciamento das mesmas.




---

<sup>3</sup> A baixa incidência de verbos com concordância se dá com argumentos pronunciados. Com argumentos nulos ele tem uma produção significativa, mas eles não foram considerados na análise.

Idades	V. Simples	V. c/ conc.	V. Espaciais	V. Manuais	Gesto	Total
1:8	12 (70,6%)	-	3 (17,6%)	2 (11,8%)	-	17
1:9	12 (80%)	-	1 (6,7%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	15
1:10	13 (72,2%)	-	3 (16,7%)	2 (11,1%)	-	18
1:11	6 (25%)	1 (4,2%)	3 (12,5%)	6 (25%)	8 (33,3%)	24
2:1	41 (51,9%)	-	21 (26,6%)	7 (8,9%)	10 (12,6%)	79
2:2	40 (75,5%)	-	3 (5,7%)	7 (3,2%)	3 (5,7%)	53
2:3	11 (64,7%)	-	4 (23,5%)	-	2 (11,8%)	17
2:4	56 (74,7%)	-	14 (18,7%)	2 (2,7%)	3 (4%)	75
2:5	13 (59,1%)	-	8 (36,4%)	1 (4,5%)	-	22

Tabela 4.6: tipos de verbo em cada idade.

Idades	Sem marca não-manual	Com marca não-manual			Total
		Direção do olhar	Movimento de cabeça	Elevação das sobranceiras	
1:8	6 (86%)	1 (14%)	-	-	7
1:9	3 (50%)	3 (50%)	-	-	6
1:10	1 (16,7%)	3 (50%)	2 (33,3%)	-	6
1:11	1 (10%)	5 (50%)	1 (10%)	3 (30%)	10
2:1	9 (22%)	21 (51,2%)	2 (4,8%)	9 (22%)	41
2:2	6 (35,3%)	9 (53%)	2 (11,7%)	-	17
2:3	2 (28,6%)	5 (71,4%)	-	-	7
2:4	15 (37,5%)	15 (37,5%)	6 (15%)	4 (10%)	40
2:5	3 (42,9%)	3 (42,9%)	1 (14,2%)	-	7

Tabela 4.7: Tipos de marcação não-manual em cada idade

Quanto aos fatores que podem estar relacionados à variabilidade da ordem das palavras encontrada nos dados de LÉO, estão as construções com tópico e foco. Para analisar esses dois fenômenos, foram observadas as sentenças com as ordens não-canônicas OV, VS, VOV, OVO, OSVO, SVS, OSV, SOV e VOS. O procedimento realizado foi verificar novamente na filmagem cada sentença, observando as marcações não-manuais produzidas pela criança e o contexto anterior à produção, para poder determinar se seriam possíveis casos de construções com tópico ou foco.

A primeira evidência concreta de construção com tópico aparece na sexta sessão, quando LÉO está com um ano e dez meses de idade. Nessa sentença, ele não faz uso da marca não-manual associada ao tópico, mas se utiliza da direção do olhar. Além disso, pelo contexto também é possível determinar que se trata de construção com tópico<sup>4</sup>. Em (6) é apresentada a sentença em questão:

(6) <ÁGUA>do IX<água>, COMER++ IX<água>

Nessa sentença, LÉO produziu um tópico gerado na base. Além disso, há um pronome correferencial do tópico na posição de objeto, gerando a ordem O(S)VO. Pelo contexto, é possível perceber que o constituinte “água” era uma informação partilhada por LÉO e seu interlocutor. Este último já havia

<sup>4</sup> Cabe ressaltar que anteriormente ele produziu sentenças que poderiam conter um elemento topicalizado, mas por dificuldades em visualizar a produção na filmagem, não foi possível a confirmação desse tipo de construção.



mencionado, na brincadeira com as panelinhas, que LÉO estava bebendo água. Além de ser uma informação prévia, LÉO ainda faz uma pausa entre o elemento “água” e o resto da sentença, confirmando essa sentença como uma construção com tópico.

LÉO também produziu construções com tópico movido. Nesses casos, o uso de marcas não-manuais também é inconsistente. Em (7) é apresentado um exemplo desse tipo de construção, em que o objeto foi elevado para a posição inicial da sentença e a marca associada ao tópico é utilizada. Além disso, há uma pausa entre o tópico e o resto da sentença.

(7) <BICO>top, 1ENTREGAR2

201



Já as construções com foco também apareceram bem cedo na produção de LÉO. Para determinar o foco de uma sentença foi observado o contexto anterior. Para o foco de informação, o contexto é uma interrogativa Wh, sendo o foco da sentença a resposta ao elemento Wh. Para o foco contrastivo, o contexto anterior é uma afirmação prévia que contém uma variável com um determinado valor, que será negado ou corrigido pelo foco.

Assim sendo, já na primeira sessão filmada foi possível encontrar uma sentença com foco de informação. Em (8), é apresentado o contexto dessa produção:

(8) PAI: O-QUE>qu  
LÉO: IX<panela> COMER (LÉO, 1:8)

Nessa sentença, ele não realiza marcação não-manual, mas o contexto indica tratar-se de uma informação nova, pois

a sentença responde a uma interrogativa Wh. Ao longo de toda a produção de LÉO, foram identificadas ocorrências de foco de informação. Na maioria delas não houve marcação não-manual.

Quanto ao foco de ênfase, várias ocorrências foram verificadas, tanto de foco duplicado como de foco final. No primeiro caso, a maioria das sentenças apresentou a duplicação do verbo, mas também apareceu duplicação do sujeito e do objeto. Em (9), são apresentados alguns exemplos:

- (9) a. <VER>do IX<filmador> VER (2:1)  
 b. IX<sacola> DAR IX<sacola> (2:1)  
 c. TIBIRIÇA DAR TIBIRIÇA (2:2)

202

Em (9a) o elemento duplicado é o verbo 'VER', já em (9b) é o objeto e em (9c), é o sujeito que está duplicado. Quanto às marcas não-manuais, no primeiro exemplo há presença de direção do olhar, enquanto nos outros não há nenhum tipo de marcação. Os elementos duplicados apareceram mais tarde na produção de LÉO se comparados ao foco de informação. A primeira evidência concreta apareceu aos 2:1.

Em relação a outros tipos de fatores para a variabilidade da ordem das palavras, assim como mencionado por Quadros e Karnopp (2004), também foi observado que os verbos manuais mudam a ordem da sentença, deslocando o objeto para a posição inicial da mesma. Esse fato foi observado em todas as produções de LÉO com verbos manuais. Pichler (2001) considera esses casos como reordenação morfológica na ASL, e o mesmo pode ser verdade para o caso da LSB, sendo necessárias

mais pesquisas sobre o assunto para a confirmação. Em (10) são apresentados alguns exemplos:

- (10) a. IX<panela> COZINHAR (LÉO, 1:8)  
 b. IX<gelo> COLOCAR-DENTRO-DO-COPO (LÉO, 2:1)  
 c. IX<ferro> PASSAR-ROUPA (LÉO, 2:2)  
 d. IX<prato>do BOTAR-SAL (LÉO, 2:4)

## 5. Considerações finais

Neste artigo foi trabalhada a questão da variabilidade da ordem das palavras na LSB por meio dos dados de uma criança surda filha de pais surdos (LÉO) que adquire a Língua de Sinais como sua primeira língua. Dentre os fenômenos que podem derivar a mudança na ordem básica da LSB, que é a ordem SVO, foram abordados o tópico e o foco e o uso de verbos manuais na aquisição da linguagem.

Nos dados da criança analisada foi observada, além da ordem canônica SVO, a produção das ordens não-canônicas OV, VS, VOV, OVO, SOV, OSVO, SVS, OSV, VOS. A análise das mesmas quanto a possíveis instâncias de tópico e foco, juntamente com a observação do contexto linguístico, revelaram que desde cedo LÉO realiza esses dois tipos de construções.

Quanto às marcações não-manuais, LÉO ainda faz uso inconsistente das mesmas nas diferentes construções. Algumas vezes ele utiliza algum tipo de marcação não-manual, outras vezes suas produções não apresentam esse elemento. Dentre os tipos mais utilizados por LÉO estão os movimentos de cabeça e a direção do olhar.



Os dados apresentados anteriormente revelam que a criança é capaz de produzir sentenças com tópico desde o início do estágio das primeiras combinações de palavras. Além disso, conforme os achados de Pichler (2001) sobre a ASL, também na LSB o uso da marcação não-manual é inconsistente, oscilando entre presença e ausência de marcas ou uso de outras marcas que não a associada ao tópico. Quanto ao uso de pausas, as duas Línguas de Sinais mostraram que as crianças são capazes de utilizá-las para indicar o tópico da sentença.

Assim como os resultados apresentados sobre a aquisição de tópico, os dados analisados sobre a aquisição de foco também indicam o uso dessas construções desde o início da aquisição da linguagem pela criança. Apesar de ainda não dominar o uso das marcações não-manuais, LÉO produz sentenças com os três tipos de foco existentes na LSB.

Os dados analisados nesse estudo de caso mostram evidências de que a aquisição da linguagem ocorre de maneira semelhante entre crianças surdas e ouvintes, já que não foi percebido nenhum efeito de modalidade que tivesse implicação no desenvolvimento da linguagem.

## Referências bibliográficas

- ARROTÉIA, J. *O papel do marcador “aceno de cabeça” em sentenças não-canônicas da Língua de Sinais Brasileira (LSB)*. In: III Congresso Internacional da ABRALIN — Associação Brasileira de Linguística. Rio de Janeiro, 2003, p. 50-51.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. The Pisa Lectures. Foris Publication. Dordrecht. 1981.

COERTS, J. A. Early sign combinations in the acquisition of sign language of the Netherlands: evidence for language-specific features. In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. *Language acquisition by eye*. London: LEA. p. 91-109. 2000.

COERTS, J.; MILLS, A.E. Early sign combinations of deaf children in Sign Language of the Netherlands. In: *Perspectives on sign language usage*. Papers from the 5th International Symposium on sign language research, vol. 2, ed. I. Ahlgren, B. Bergman and M. Brennan. 319-331. 1994.

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

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática das Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1995.

GREENBERG, J. H. *Universals of language*. Cambridge: MIT Press. 1966.

HOFFMEISTER, R. *Word order in the acquisition of ASL*. MS. Boston University. 1978.

PICHLER, D. C. *Word order variation and acquisition in American Sign Language*. PhD dissertation, University of Connecticut. 2001.

QUADROS, R. M. de. *Phrase structure of brasilian sign language*. Porto Alegre: PUCRS, Tese de Doutorado. 1999.

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



QUADROS, R. M. de, PIZZIO, A. L. Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos *corpora*. In: H. Salles (Org.) *Bilingüismo e surdez. Questões lingüísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

SCHICK, B. *The development of syntax in deaf toddlers learning ASL*. Dissertação de Mestrado. University of Colorado, Boulder. 2001.





## Capítulo 8

### *The book is not on the table:* o desenvolvimento da escrita de surdos em Língua Inglesa (LE)

ALINE NUNES DE SOUSA<sup>1</sup>

*“Durante muito tempo, pesquisadores acreditaram que muitas línguas poderiam confundir o cérebro. Errado: quando mergulham em diversos idiomas, [...] [os alunos] aprendem com maior facilidade e rapidez”.*

*Hufeisen (2006, p. 59)*

---

<sup>1</sup> Aline Nunes de Sousa é graduada em Letras (Português/Inglês) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente, atua como tutora no Curso de Letras Libras (UFSC/UFC) e como intérprete/tradutora da Libras.

## 1. Introdução

No Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é considerada a primeira língua dos surdos dos centros urbanos<sup>2</sup>. Por causa de sua condição audiológica, os surdos brasileiros aprendem o Português (escrito e/ou oral) como se aprende uma segunda língua. O surdo, portanto, é considerado um sujeito bilíngue.

A Língua Portuguesa, no entanto, nem sempre é vista como segunda língua por alguns surdos, mas como uma língua estrangeira. Sobre essa relação, Gesser (2006, p. 65) levanta uma questão interessante: a língua estrangeira não está só no fato de ela ser de outro país, mas também no fato de ela ser considerada “como uma língua alheia” pelo falante. No caso de muitos surdos, a Língua Portuguesa é vista como uma língua realmente estrangeira, estranha, que pertence apenas aos ouvintes. Trata-se de uma relação bastante conflituosa que permeia o contato entre esses dois grupos de pessoas.

Sobre a Língua Inglesa, na presente pesquisa, ela é considerada não só uma língua estrangeira (LE) para os surdos, mas também uma terceira língua. Na sala de aula de Língua Inglesa,

---

<sup>2</sup> Existem também os surdos brasileiros que fazem parte de comunidades indígenas e que usam outras Línguas de Sinais, como, por exemplo, a LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira.





há, portanto, o convívio entre três línguas: Libras (L1), Português (L2) e Inglês (L3/LE). Quando o surdo precisa usar um dicionário bilíngue, por exemplo, esse está escrito em Língua Portuguesa. Então, ele necessita fazer duas traduções: do Inglês para o Português, e do Português para a Libras. Como “a Libras ainda não possui um sistema de escrita<sup>3</sup> amplamente utilizado nem legalmente reconhecido como tal” (SILVA, 2005, p. 62), o aluno surdo tem que fazer seus registros de tradução da Língua Inglesa por meio da Língua Portuguesa. Assim sendo, da interação do surdo com essas três línguas (Libras, Português e Inglês), surge um contexto bastante complexo. Esta pesquisa<sup>4</sup> procurou analisar parte desse contexto, especialmente a relação entre o surdo e essas línguas no aprendizado e na escrita da Língua Inglesa.

209



## 2. O desenho da pesquisa

Como opção metodológica, esta pesquisa elegeu o estudo de caso e mais especificamente a pesquisação. O estudo foi realizado no CAS<sup>5</sup> de Fortaleza e contou com a participação efetiva de nove sujeitos surdos que tinham concluído

<sup>3</sup> No Brasil existem estudos consistentes sobre sistemas de escrita de sinais, tais como o *Sign Writing* (mais difundido) e a ELiS. No entanto, tais sistemas ainda estão restritos a poucos interessados.

<sup>4</sup> Este artigo trata de um recorte de minha dissertação de mestrado (Surdos brasileiros escrevendo em Inglês: uma experiência com o Ensino Comunicativo de Línguas, UECE, 2008).

<sup>5</sup> Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

ou que estavam cursando o Ensino Médio. Para coletar as produções escritas, foi ministrado por mim, a professora-pesquisadora, um minicurso de Inglês com carga horária de 120h, denominado *Basic Written English for Deaf Students*<sup>6</sup>. Esse minicurso foi planejado tendo como base a abordagem bilíngue/bicultural de educação de surdos (cf. Guarinello, 2007; Lane, 1992; Quadros, 1997; Quadros, 2005) e o Ensino Comunicativo de Línguas - na perspectiva de Almeida Filho (2005), Brown (1994, 2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001).

A coleta das produções ocorreu em três momentos: a primeira, no primeiro dia de aula, a segunda, na segunda metade do curso, e a última, no último dia de aula. A natureza das análises foi quali-quantitativa, mas, sobretudo qualitativa. Por meio da análise das produções escritas, identificou-se o papel que a Libras e a Língua Portuguesa desempenharam nos textos em Inglês. Na análise dessas produções, foram utilizadas como parâmetro principal três estratégias de comunicação investigadas por Faerch e Kasper (1983): *transferência interlinguística, mudança de código e criação de vocábulos*. Por meio de notas de campo e observação das aulas<sup>7</sup>, foi possível identificar o papel da Libras e da Língua Portuguesa nas aulas do curso.

---

<sup>6</sup> Inglês escrito básico para alunos surdos.

<sup>7</sup> Além das produções textuais dos alunos e das notas de campo das aulas, esta pesquisa também fez uso de um questionário de sondagem (em Português) e de um questionário de avaliação do curso (em Português e em Libras). Entretanto, devido às limitações de espaço, a análise dos mesmos não será comentada aqui.

### 3. A escrita de surdos

A escrita de surdos em uma língua oral se assemelha à escrita de qualquer usuário de uma segunda língua/língua estrangeira. Ela recebe transferências de sua primeira língua – uma Língua de Sinais, ou seja, uma língua de modalidade viso-espacial, diferente das línguas oral-auditivas, como o Português, o Inglês etc. Além disso, os surdos escrevem se baseando em suas hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo. Eles escrevem, portanto, em uma *interlíngua*. Segundo Brown (2000), a interlíngua<sup>8</sup> se refere a um sistema com estrutura própria, resultante da interação entre as estruturas da língua materna e as da língua-alvo. Isso acarreta a geração de um texto com características peculiares – nem sempre compreendido ou aceito pelos falantes da língua-alvo, já que às vezes as construções não seguem a língua padrão.

Como afirma Góes (1999), é preciso procurar por pistas para fazer ajustamentos na tentativa de construir o sentido do texto. Nos textos de surdos em Português (L2), essas pistas seriam as manifestações dessa língua a partir das hipóteses formuladas por eles com base em seu conhecimento prévio. A interlíngua produzida pelos surdos não pode, portanto, ser ignorada pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de L2/LE e no momento da avaliação de seus textos.

No caso da escrita em uma terceira língua, os surdos não só são influenciados por sua L1 (uma Língua de Sinais), mas também por sua L2 (uma língua oral). Como sustentam

---

<sup>8</sup> Termo cunhado por Selinker em 1972.



Williams e Hammarberg (1998), olhar apenas para a L1 do aprendiz não fornece um quadro completo do processo de aprendizagem da L3. Esses autores defendem que a L2 também desempenha um importante papel nesse processo. Sendo assim, na escrita em Inglês, o aluno surdo brasileiro pode ser influenciado não só pela Libras (sua L1), mas também pelo Português (sua L2). Qual seria então o papel da Libras (L1) e do Português (L2) na produção em Inglês (LE/L3) de surdos?<sup>9</sup> E nas aulas, qual seria a função de cada uma dessas línguas? Este artigo pretende refletir um pouco sobre essas questões.

#### 4. Entendendo a escrita em L2/LE

212

Escrever em uma segunda língua (ou língua estrangeira) não é tarefa simples. Esse processo tende a ser bem mais árduo do que escrever na primeira língua. De acordo com Weigle (2002), isso ocorre devido: (a) à pouca fluência na segunda língua; (b) aos fatores sociais e culturais que permeiam os usos da L2 – e que os aprendizes muitas vezes desconhecem; e (c) aos fatores afetivos – especialmente o nível de ansiedade e apreensão pre-

---

<sup>9</sup> Não estou responsabilizando unicamente a Libras e a Língua Portuguesa como determinantes das características da interlíngua dos surdos. Suas influências como L1 e L2 são inegáveis – assim como em produções de quaisquer sujeitos bilíngues. No entanto, não se pode deixar de reconhecer também nos textos marcas da história de vida dos sujeitos – seu processo de aquisição da Libras, sua escolarização, a influência de sua família, sua relação com a surdez, sua relação com as práticas de leitura e escrita ao longo da vida, seus interesses pessoais, o contexto histórico-político-social no momento da produção, o contexto imediato de escrita etc.


sentes na escrita em L2. Além disso, esse autor revela que, ao escrever em uma L2, as pessoas planejam menos sua escrita e revisam menos o conteúdo do texto, se comparado à escrita em L1. É provável que esse comportamento esteja relacionado a uma preocupação exagerada com os aspectos formais, já que os recursos linguísticos são mais limitados na L2. Tudo isso torna a escrita em L2/LE um trabalho bastante penoso, tanto para surdos quanto para ouvintes. Daí a resistência que tantos alunos têm de escrever em L2/LE.

No caso dos aprendizes surdos, essa resistência tem um caráter ainda mais peculiar. Para muitos surdos, escrever em uma língua oral-auditiva ainda parece retomar toda uma história de repressão à Língua de Sinais, de imposição da fala (vocalização), de exaltação da condição de ouvinte e da afirmação da surdez como incapacidade. Por isso, trabalhar com ensino de escrita para surdos se torna um desafio. É preciso que o professor tenha uma atitude de conquista perante seus alunos.

Além da questão da resistência à escrita numa língua oral-auditiva por motivos afetivos, os surdos apresentam mais uma característica particular: a ausência de uma escrita em primeira língua, na qual possa se apoiar no momento de escrever em uma L2/LE. Leki (1992) afirma, por exemplo, que as estratégias que se emprega na escrita em L1 podem ser aproveitadas na escrita em L2: o planejamento antes da escrita, a organização das ideias, estratégias de edição, de revisão etc. Mesmo que os aprendizes de uma L2 usem bem menos essas estratégias do que na escrita em L1, eles ainda têm a vantagem de usá-las. Diferentemente, uma pessoa que não teve contato algum com a modalidade escrita da L1 não terá outro sistema de escrita para tomar como referência. É esse o caso dos surdos. Muitas

vezes, as dificuldades do surdo com a escrita da língua oral não se deve apenas ao fato de essa ser uma outra língua, mas também à falta de intimidade com os aspectos discursivos da escrita, tais como pontuação, paragrafação, uso de dêiticos, sequência argumentativa, condensação de ideias etc. – como ressalta Guarinello (2007).

Além da transferência de estratégias de escrita, Leki (op. cit.) comenta a vantagem de o sujeito poder fazer uso de estruturas de sua L1, quando as mesmas ainda não fazem parte de seu repertório da L2. Outro benefício advindo da L1, citado por essa autora, é a possibilidade de mudar de código com essa língua na escrita em L2.

214  À visão de Leki (op. cit.) se aplica a ideia de interdependência linguística de Cummins (2008). Esse autor alega que as línguas envolvidas numa situação de bilinguismo são interdependentes, podendo haver transferência de conceitos, de formas linguísticas (estruturas, vocabulário) e de habilidades de letramento entre as mesmas. Cummins afirma ainda que esse processo de transferência ocorre nos dois sentidos: da L1 para a L2 e vice-versa. Segundo esse autor, as línguas se “alimentam” mutuamente. O que se percebe com os sujeitos surdos escrevendo em Língua Inglesa (LE) é um processo semelhante, mas sendo, nesse caso, três línguas. Nesta pesquisa, foi analisado de que forma a Libras e a Língua Portuguesa fertilizam a interlíngua dos sujeitos em direção à Língua Inglesa, mas não podemos nos esquecer de que a Libras e o Português dos alunos também sofreram ganhos nesse processo.

Na aprendizagem da Língua Inglesa como LE/L3 por surdos, esse contexto multilíngue traz inúmeras vantagens. Além das transferências advindas da primeira língua (Libras),

o surdo pode contar com mais uma língua-suporte: a Língua Portuguesa. É provável que os sujeitos da presente pesquisa tenham usado também a Língua Portuguesa como apoio no aprendizado do Inglês devido ao fato de as duas possuírem bastantes semelhanças. Além das duas serem de modalidade oral-auditiva, ambas são línguas não-maternas para os surdos (o que pode promover a transferência de estratégias de aprendizagem<sup>10</sup> e de comunicação em L2) e possuem registro escrito (o que pode proporcionar a transferência de estratégias de escrita). Essas semelhanças podem ter gerado transferências positivas entre as duas línguas.

## 5. Estratégias de comunicação

215



Como já vem sendo discutido ao longo deste trabalho, na interação entre uma língua previamente adquirida e uma nova, ocorrem transferências. Segundo Brown (2000), a transferência positiva acontece quando o conhecimento da língua previamente adquirida beneficia a língua que está sendo aprendida no momento – como, por exemplo, no caso da transferência de estruturas semelhantes nas duas línguas. A transferência negativa, ao contrário, ocorre quando esse conhecimento prévio distorce a performance na segunda língua. Esse segundo tipo de transferência é também conhecido como interferência e ocorre, por exemplo, quando um aspecto da L1 é incorretamente

---

<sup>10</sup> De acordo com Brown (2000), estas são algumas estratégias de aprendizagem: planejamento, atenção seletiva, repetição, tradução, tomada de notas, agrupamento de informações, dedução, contextualização, eleição de palavras-chave, inferência, cooperação, pedido de esclarecimentos etc.

transferido ou incorretamente associado a um item que está sendo aprendido na L2.

No ensino de segunda língua, é bastante comum se enfatizar as transferências negativas, já que elas dão origem ao erro<sup>11</sup>. No entanto, como sustenta Brown (op. cit.), não se pode esquecer o quanto a L1 facilita o aprendizado da L2, em relação às transferências positivas feitas a partir dela. No caso da escrita dos surdos em Língua Portuguesa, por exemplo, há tanto transferências positivas quanto negativas da Libras. E no caso da escrita em Língua Inglesa, pode haver transferências não só da Libras, como também da Língua Portuguesa.

A visão de erro mudou bastante ao longo dos anos, como descreve Leki (1992). Nos anos 40 e 50, quando a visão behaviorista era mais influente, tratava-se o erro como algo que devia ser evitado, algo prejudicial à produção em L2/LE. Já na década de 70, começou-se a ver o erro como sendo produto da interlíngua dos aprendizes, de suas hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo – uma visão cognitivista de aprendizagem. No final do século XX, pesquisadores foram percebendo que os erros não eram estáveis, que a interlíngua dos aprendizes variava de acordo com fatores externos (tarefa, registro, tópico etc.) e internos (variáveis afetivas). Trata-se de uma perspectiva construtivista de aprendizagem.

---

<sup>11</sup> De acordo com Brown (2000), o erro na L2 não acontece somente quando há transferência negativa (interferência) da L1. Também existem os erros intralinguísticos (baseados nas hipóteses do aprendiz sobre a L2) e os que ocorrem devido ao contexto sociolinguístico de comunicação, ao uso de estratégias psicolinguísticas e cognitivas e às variáveis afetivas.





Enfim, atualmente “os erros são vistos como evidência de uma variedade de estratégias de aprendizagem e de produção linguísticas”<sup>12</sup> (LEKI, op. cit., p. 111), influenciados pelos fatores externos e internos mencionados acima. Ou seja, no caso do aprendiz de L2/LE, o erro é o resultado do emprego de estratégias, no intuito de se comunicar. Essa é a visão adotada no presente trabalho. De acordo com Farias (2007), as estratégias de comunicação

são processos cognitivos desenvolvidos pelos estudantes quando tentam se comunicar na língua que estão aprendendo. Nesse processo, o aluno tenta superar as carências de sua competência linguística com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória (FARIAS, op. cit., p. 45).

217



Neste momento, vou me deter na descrição das estratégias de comunicação que serão analisadas neste trabalho e investigadas por Faerch e Kasper (1983): *transferência interlinguística, criação de vocábulos e mudança de código*.

A estratégia de transferência interlinguística ocorre quando o usuário transfere estruturas sintáticas de outra língua para a língua que está aprendendo. Os exemplos a seguir ilustram algumas situações de transferência interlinguística analisadas neste trabalho.

- (1) “(...) *i like very of comic strips (...)*” (sujeito 2, atividade inicial)
- (2) “*My name P\_\_\_\_. I 23. I poor (...)*” (sujeito 7, atividade intermediária)

---

<sup>12</sup> “[...] errors are seen as evidence of a variety of language learning and language production strategies”.

No primeiro exemplo, o sujeito provavelmente se baseou na estrutura da Língua Portuguesa para produzir esse enunciado (Eu gosto muito de tirinhas.) – o qual não corresponde à estrutura da Língua Inglesa (“*I like comic strips very much*” – dentre outras possíveis traduções). O sujeito usa o advérbio “*very*” e a preposição “*of*” entre o verbo (*like*) e o objeto (*comic strips*), tal como ocorre em Língua Portuguesa. Além disso, ele expressa o sentido do advérbio “muito” (*very much*) apenas pelo vocábulo “*very*”. Em Inglês, quando este advérbio está modificando um verbo, ele não aparece expresso sozinho, mas acompanhado de outro advérbio (*much*). Trata-se, portanto, de uma transferência interlinguística da Língua Portuguesa.

No segundo exemplo, uma das transferências que se observa é a omissão do verbo de ligação nas três frases. Esse comportamento provavelmente é oriundo da Libras, língua na qual não se lexicaliza o verbo “ser” nessa situação.

A estratégia “criação de vocábulos”<sup>13</sup> ocorre quando o sujeito, ao desconhecer um termo da língua que está estudando, cria um vocábulo na tentativa de suprir a falta de conhecimento do mesmo. Ele pode se basear tanto na estrutura de outras línguas que ele conheça (L1, L2 etc.) quanto na estrutura da própria LE para criar esse item lexical, fazendo ajustes fonológicos ou

<sup>13</sup> O limite entre uma criação de um vocábulo e um lapso de ortografia é bem tênue. Neste trabalho, não se tem certeza, em alguns casos, se trata-se de um fenômeno ou de outro. O sujeito tanto pode ter criado uma palavra, como pode ter se equivocado no momento de escrevê-la, como quando um dos sujeitos escreveu “*profund*”. Por isso, não foram feitas afirmações categóricas em nossa pesquisa, mas apenas levantadas hipóteses.



morfológicos. A seguir, há um exemplo que ilustra essa estratégia, no termo que destaquei em negrito.

(3) “*Quero aprende and stud of the english a **comunic** and ler.*”  
(sujeito 6, atividade inicial)

Nesse caso, percebe-se que, ao produzir o vocábulo “*comunic*”, o sujeito 6 faz uma tentativa de escrever em Inglês, baseando-se na estrutura morfológica do mesmo em Português (comunicar). Para isso, ele omite o final do vocábulo, acreditando que, dessa forma, o mesmo ficaria mais semelhante à estrutura da Língua Inglesa. É possível que este sujeito conheça vocábulos em Inglês terminados em **-ic** (como *classic, historic*) e por isso tenha usado essa lógica. No entanto, esse morfema é típico de adjetivos, e o sujeito o utiliza num verbo.

Quanto à estratégia “mudança de código”<sup>14</sup>, trata-se das ocorrências em que o sujeito faz empréstimo de termos (ou de sentenças inteiras) de outra língua para o texto em L2/LE. Nesse caso, vários fatores podem levar à mudança de código: o desconhecimento de um termo na L2; um comportamento não-intencional (lapso) do sujeito devido ao seu estado emocional (cansaço, estresse, nervosismo...); o sentimento de que o termo na L2 não dá conta do que o falante deseja expressar, por isso faz-se uso de um termo de outra língua, dentre outros motivos. O mesmo exemplo apresentado anteriormente serve

<sup>14</sup> Nesta pesquisa, o termo *code switching* foi traduzido por “mudança de código”, tal como em Quadros (2005, p. 28), mas alguns autores preferem a tradução “alternância de código”.

para ilustrar a ocorrência dessa estratégia. No entanto, os termos destacados são outros.

(4) “*Quero aprende and stud of the english a comunic and ler.*”  
(sujeito 6, atividade inicial)

Percebe-se que o sujeito transita entre as Línguas Portuguesa e Inglesa ao longo de seu enunciado. Uma hipótese é a de que ele tenha usado esses vocábulos do Português como forma de suprir a falta de conhecimento dos mesmos em Inglês. O fato de ter sido um lapso do sujeito também não está descartado, mas na presente pesquisa nem sempre foi possível distinguir uma situação da outra.

220

Enfim, o uso de estratégias de comunicação baseadas na L1 (e na L2) pelos aprendizes de LE é considerado benéfico por diversos autores, na medida em que oferecem aos aprendizes um suporte para fazer empréstimo de estruturas e itens lexicais enquanto o domínio da LE ainda é limitado. Além disso, conhecer outras línguas não-maternas além da LE faz com que os aprendizes possam fazer transferência de outras estratégias de comunicação, de estratégias de aprendizagem e de estratégias de escrita. Como afirma Hufeisen (2006, p. 59), “durante muito tempo, pesquisadores acreditaram que muitas línguas poderiam confundir o cérebro. Errado: quando mergulham em diversos idiomas, [...] [os alunos] aprendem com maior facilidade e rapidez”.

O uso da L1 (e da L2) nos primeiros estágios de interlíngua dos aprendizes rumo à língua-alvo é um comportamento comum, inevitável (e até desejável), pois se trata do único conhecimento prévio com o qual eles podem contar para se



No enunciado “*Like of the comic strips*”, percebe-se a transferência interlinguística da Língua Portuguesa em dois aspectos: na omissão do sujeito e no uso da preposição “*of*”. O uso de sujeito omissivo também pode ter sido uma transferência da estrutura sintática da Libras (EU-GOSTAR TIRINHAS). Na Libras, pode ocorrer tanto sujeito nulo quanto sujeito omissivo (Quadros, 1995). Na análise desta produção, estou me referindo à omissão discursiva – que pode ser recuperada no contexto. Na Língua Inglesa padrão, por sua vez, essa omissão do sujeito no início da sentença não é possível. Exige-se que o mesmo esteja expresso (*I like comic strips*).

Em “*Quero aprende and stud of the english a comunic and ler*”, nota-se que o sujeito faz uso de mudança de código, usando vocábulos da Língua Portuguesa (quero, aprende, ler) e também faz uma tentativa de escrever em Inglês, baseando-se na estrutura morfológica do Português e do Inglês (*comunic*) – estratégia conhecida como criação de vocábulos. Uma hipótese é a de que ela queira ter dito: “Quero aprender e estudar Inglês para me comunicar e ler”.

Na escrita deste sujeito, também se percebe uma supergeneralização<sup>15</sup> em Língua Portuguesa transferida para a Língua Inglesa na expressão “*stud of*”, como se o verbo estudar, assim como gostar – em Língua Portuguesa – exigisse a preposição “*de*”.

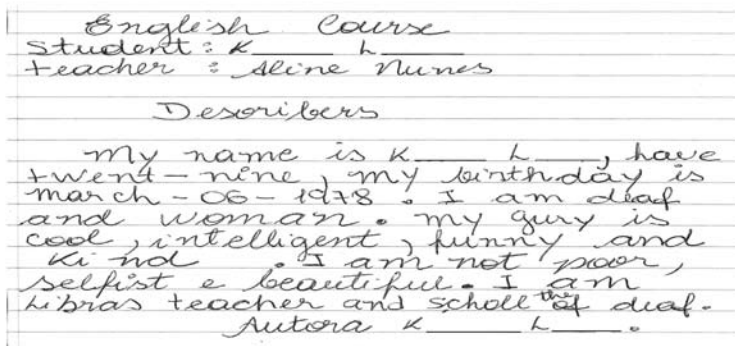
Como se vê, o sujeito usa a Língua Portuguesa para inserir vocábulos que não são da Língua Inglesa (mudança de código) – inclusive inventando um (criação de vocábulos) – tentando

<sup>15</sup> A supergeneralização ocorre quando o aprendiz de uma L2/LE expande o uso de uma regra para contextos além dos que a ela se aplicam.

superar problemas de falta de conhecimento de léxico, além de transferir a estrutura sintática da L1 e/ou da L2 para a L3 (transferência interlinguística).

## 6.2. Produção Intermediária

Na produção intermediária, coletada na segunda metade do curso, foi solicitado que os alunos escrevessem um perfil pessoal deles, para colocar num site de relacionamentos.



Na produção deste sujeito, há a descrição de suas características pessoais. É interessante observar que ele põe como título “Desoribers” (*describers*). Esse foi o tema da aula na qual essa atividade foi feita. Então, por estar se descrevendo, o sujeito pode ter decidido usar o mesmo título da aula.

Seu texto poderia ser traduzido como segue: “Meu nome é K L, tenho vinte e nove (anos), minha data de nascimento é 06 de março de 1978. Eu sou uma mulher surda. Meu namorado é legal, inteligente, engraçado e amável. Eu não sou pobre, egoísta nem bonita. Eu sou professora de Libras numa escola de surdos”.

Quanto às transferências interlinguísticas, nota-se que o sujeito 6 faz poucas. Em “*have twent-nine*”, ele provavelmente transferiu essa estrutura da Língua Portuguesa – “tenho vinte e nove (anos)”. Em Língua Inglesa, o verbo usado seria o verbo *To be* (*I am twenty-nine*). Nesse mesmo trecho, observa-se que o sujeito da frase está omissa – comportamento possível tanto na Língua Portuguesa quanto na Libras (IDADE 29). Nessa língua, no entanto, não haveria verbo lexicalizado nessa expressão, podendo-se expressar ou não o sujeito.

No trecho “*I am Libras teacher*”, o sujeito não usa o artigo “*a*” antes de “*Libras teacher*”. Tal comportamento pode ter sido influenciado pela Libras ou pela Língua Portuguesa, já que ambas não usam artigo nesse contexto. Aliás, na Libras, não se usa artigo em situação alguma.

224



Na continuação do trecho anterior, há “*and scholl the of deaf*”. Em Inglês, uma das possibilidades de se traduzir esse enunciado seria: “*I am a Libras teacher at a school for deaf*”. A ausência do artigo “*a*” antes de “*school*” parece ser uma transferência da Libras, pois na Língua Portuguesa o artigo é usado nesse contexto. O uso da preposição “*of*” (de) parece ser uma tradução literal da Língua Portuguesa – língua na qual se pode dizer “escola de surdos”. Em Inglês, no entanto, usa-se a preposição “*for*” (para).

Além das transferências interlinguísticas, o sujeito usa duas palavras da Língua Portuguesa (“*e*” e “*autora*”) – estratégia “mudança de código”. No caso da conjunção “*e*”, o uso não foi intencional, mas um lapso – conforme relato posterior do próprio sujeito. Essa foi a única vez, ao longo do curso, que um aluno me noticiou sobre o fato de ter usado a Língua Portuguesa não intencionalmente.



No caso de “*gury*”, trata-se de uma palavra criada pelo sujeito. Ele relatou que quis expressar “namorado” (*boyfriend*), mas não lembrava porque havia usado essa forma. Uma hipótese é que ele tenha se baseado na estrutura da palavra “*girlfriend*” (namorada) ou então na de “*guy*” (cara, rapaz). Não é possível saber ao certo. O fato é que, se o sujeito se baseou em uma dessas duas palavras, ele usou somente a Língua Inglesa nessa estratégia – diferentemente dos demais casos de criação de vocábulos, em que os sujeitos geralmente usaram a estrutura morfológica do Português e do Inglês.

Assim sendo, conclui-se que o sujeito 6 usa a Língua Portuguesa e a Libras para fazer transferência interlinguística e só o Português para realizar mudança de código. Além disso, usou a própria Língua Inglesa na estratégia “criação de vocábulos”.

225



### 6.3. *Produção Final*

Na produção final, coletada no último dia de aula, os alunos tiveram que responder a um e-mail que eu lhes havia enviado sobre um filme que tinham assistido em sala de aula (se haviam gostado do filme, por que e de qual cena haviam gostado mais). O e-mail que eles receberam estava escrito em Língua Inglesa. Em seguida, encontra-se a produção textual do sujeito 6.

*I am K\_\_\_\_\_.*

*The Movie the of Charles Chaplin*

*Enjoy the movie. Yes, because very funny the movie also the movie mute for deaf watch easy vision. I enjoy most the movie is bed, because bed “cair” very and not “conseguir” to sleep A.M.*

O texto desse sujeito apresenta bastantes transferências da Libras e da Língua Portuguesa, como será mostrado a seguir.

No título “*The Movie the of Charles Chaplin*” (O Filme do Charles Chaplin), nota-se uma influência da Língua Portuguesa na ordem dos termos. Em Língua Inglesa, nessa situação de caso possessivo, tem-se primeiro o termo “possuidor” – seguido de apóstrofe – e, em seguida, o termo “possuído”. Seria, portanto, “*Charles Chaplin’s movie*”, coincidindo com a ordem dos termos da Libras (CHALES-CHAPLIN<sub>sin</sub> FILME). Além disso, o uso do artigo “*the*” revela que o sujeito se baseou na estrutura do Português para construir esse enunciado. Em Língua Inglesa, nesse caso, o artigo é desnecessário.

Na frase “*Enjoy the movie*”, tem-se sujeito omissivo. Por se tratar de início de frase, na Língua Inglesa, não é possível omitir o sujeito. No entanto, tal estrutura é bastante usada na Língua Portuguesa (Gostei do filme) e na Libras (EU-GOSTAR FILME). Por isso, ambas as línguas podem ter influenciado esse comportamento do sujeito.

No trecho seguinte, “(...) *because very funny the movie (...)*”, há uma inversão na ordem dos termos “*very funny*” (predicativo) e “*the movie*” (sujeito) – que pode ter sido influenciada pela Libras. No entanto, em Português, também seria possível inverter esses termos: “porque foi muito engraçado o filme”. Além disso, há a omissão do verbo de ligação (“*is*” ou “*was*”) – essa seria uma provável influência da Libras já que, nesse contexto, o verbo não poderia ser omitido em Português, mas na Libras sim. Em Inglês, este trecho poderia ser escrito da seguinte forma: “*because the movie was/is very funny*” (porque o filme foi/é muito engraçado).



Em “(...) *also the movie mute for deaf watch easy vision*”, a supressão do conectivo “*and*” antes de “*also*” parece ser uma transferência da Libras (se “*also*” estiver substituindo “*and*”<sup>16</sup>). Por outro lado, “*also*”, em Inglês, é usado antes do verbo principal – e não no início da frase, como foi escrito pelo sujeito e como ocorre em Português e em Libras. Desta forma, esse comportamento do sujeito pode ter sido influenciado tanto pela L1 quanto pela L2.

Logo em seguida, percebe-se a transferência do Português quando o sujeito escreve “*the movie mute*” – não só na escolha do vocábulo “*mute*”, por ser um cognato da Língua Portuguesa (mudo<sup>17</sup>), mas também na ordem dos termos. Em Inglês, o termo determinante (adjetivo) costuma vir antes do termo determinado (substantivo). Nesse caso, o sujeito o escreveu depois – como geralmente ocorre em Língua Portuguesa (filme mudo).

No trecho “(...) *for deaf watch easy vision*”, o sujeito não usa a preposição “*to*” antes do verbo “*watch*”, o que pode ter sido influência tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa, já que, em ambas, não é necessário esse tipo de partícula acompanhando o verbo no infinitivo. Ao mesmo tempo, pode se tratar de um lapso do sujeito, pois ele usa essa preposição antes do verbo “*sleep*”, mais adiante. Além disso, nesse trecho falta um verbo de ligação (*is*) a fim de unir o sujeito “*the movie mute*” com o

<sup>16</sup> Na Libras, há duas possibilidades: (a) simplesmente não expressar o conectivo “e” ou (b) representá-lo por meio do conectivo “também”. O sujeito pode ter optado pela segunda possibilidade, representando o conectivo “e” (*and*) por “também” (*also*).

<sup>17</sup> Em Inglês, o termo mais utilizado seria *silent movie*.

predicativo “*easy vision*”. Essa parece ser uma transferência da Libras – conforme comentários anteriores.

Ainda com relação a esse trecho, nota-se que o uso de “*vision*” (visão) parece ser uma tentativa de tradução literal da Libras – a qual usa o sinal VISÃO/VISUAL para se referir, por exemplo, a expressões como “tem características visuais”, “possui elementos visuais”. Uma possível tradução do trecho “(...) *also the movie mute for deaf watch easy vision*” seria “também (porque) o filme mudo, para os surdos assistirem, é fácil, por conter elementos visuais”.

Um último comentário com relação a esse trecho seria o fato de o sujeito ter unido uma série de frases simples sem o uso suficiente de pontuação. Tal característica pode ser resultado de sua inexperiência com as convenções da escrita, sendo ainda bastante influenciado pela “oralidade” (em Libras).

No próximo trecho, “*I enjoy most the movie is bed (...)*”, sente-se a falta do pronome relativo “*what*” logo no início – provável influência da Libras que, nesse contexto, não o lexicalizaria. Em Inglês, o sujeito deveria ter usado: “*what I’ve enjoyed the most (...)*”. Além desse elemento, ele omite a preposição “*on*” antes de “*movie*” e o artigo “*the*” antes de “*bed*” – tais elementos também não são lexicalizados na Libras.<sup>18</sup>

Na continuação desse trecho (*because bed “cair” very and not “conseguir” to sleep A.M.*), é possível que a Língua Portuguesa tenha influenciado em dois aspectos: no uso de “*very*” e “*not*”.

<sup>18</sup> Não serão feitos comentários acerca da flexão incorreta dos tempos verbais, pois é provável que esse fato se dê devido à pouca proficiência do sujeito em Inglês – e não obrigatoriamente à influência de suas L1 ou L2.

Quando o sujeito escreve “*cair very*” (cair muito), o advérbio “*very*” deveria ser usado dentro da locução adverbial “*very much*” ou poderia ser substituído por “*a lot*” – pois está modificando um verbo. Se estivesse, por exemplo, modificando um adjetivo, poderia vir sozinho.

Quanto à omissão do sujeito “*he*”, em “*not conseguir to sleep A.M.*”, já foi comentado que esse comportamento tanto pode ter sido transferência da Libras quanto do Português.

Quanto ao uso do “*not*”, o sujeito parece transferir do Português o uso da forma negativa (não consegue, não conseguiu) – sem a presença de um auxiliar (*do, did*) antes da partícula de negação “*not*”. Na Libras, nesse contexto, não se lexicaliza o sinal NÃO. Ele aparece incorporado ao verbo em um único sinal: NÃO-CONSEGUIR. Portanto, é improvável que essa transferência do sujeito tenha sido da Libras.

Em Língua Portuguesa, o trecho “*I enjoy most the movie is bed, because bed ‘cair’ very and not ‘conseguir’ to sleep A.M.*” poderia ser traduzido da seguinte maneira: “O que eu gostei mais no filme foi a cama, porque a cama caía muito e ele não conseguiu dormir até a madrugada”. É importante comentar que o sujeito faz um uso gramaticalmente incorreto, mas semanticamente compreensível do vocábulo *A.M.*, querendo expressar “madrugada”. Uma outra possibilidade é que ele tenha se esquecido de digitar o numeral “1” da hora (*1 a.m.*) – que, por sinal, é o título do filme. Mas o que se ressalta aqui é o não uso de preposição antes de “madrugada” (**de** madrugada, **na** madrugada, **até** a madrugada) – fato que parece ser uma transferência da Libras, que não lexicaliza preposição nesse caso.

Quanto à estratégia “mudança de código”, nota-se que o



sujeito usa duas palavras da Língua Portuguesa (“cair” e “conseguir”) – sinalizando para o leitor, por meio de aspas, que se trata de palavras de outra língua. É interessante, nesse caso, perceber a preocupação do sujeito-autor em identificar ao leitor as palavras que usa emprestadas de outra língua.

Conclui-se que o sujeito 6 faz uso da Libras na transferência de estruturas sintáticas – transferência interlinguística. Ele também usa a Língua Portuguesa nesse tipo de transferência, mas, além disso, usa essa língua para inserir vocábulos que substituam os que desconhece em Língua Inglesa – estratégia “mudança de código”. O sujeito não fez uso da estratégia “criação de vocábulos” nessa produção.




#### 6.4. *Conclusões da análise das produções*

De maneira geral, os sujeitos desta pesquisa usaram a Libras (L1) para suprir sua falta de conhecimento sintático em Língua Inglesa, primeiramente, e em Língua Portuguesa (L2), em alguns casos – por vezes, os sujeitos escreveram em Português nos textos em Inglês, mas com estrutura bem semelhante à da Libras. Esse comportamento foi caracterizado como uma estratégia de comunicação: transferência interlinguística. A Língua Portuguesa, por sua vez, foi usada não só para substituir estruturas sintáticas em Inglês, mas também para substituir o léxico desconhecido nessa língua – por meio das estratégias “mudança de código” e “criação de vocábulos”.

Esse grupo usou mais as estratégias de transferência interlinguística e mudança de código do que a criação de vocábulos. Com relação a essas duas últimas, a quantidade de ocorrências de mudança de código foi bem superior à quantidade de usos

de vocábulos criados. É possível que essa seja uma preferência pessoal dos sujeitos desse grupo: mudar de código ao invés de criar vocábulos. No entanto, outras causas poderiam ser levantadas. Segundo a bibliografia consultada, a escolha de uso dessas estratégias pode estar associada a vários fatores como o estilo dos sujeitos, as condições de produção, o interlocutor, o tipo de gênero textual, o assunto/tema das produções e a abordagem de ensino. Williams e Hammarberg (1998) apontam ainda a *stress* como fator que pode afetar a produção das estratégias de comunicação. Enfim, não temos evidências suficientes para afirmar ao certo a razão de determinados comportamentos comunicativos dos sujeitos, apenas podemos levantar hipóteses.

231  É interessante notar que, ao longo do minicurso, os sujeitos continuaram usando a estrutura da Libras ao escreverem em Inglês. Além disso, intensificaram o uso da Língua Portuguesa em suas produções em Língua Inglesa<sup>19</sup>. Ou seja, o uso das L1 e L2 não foi inibido nas aulas. Ao contrário, a interação entre as diversas línguas dos alunos foi estimulada – pelos diversos benefícios anteriormente citados.

Todos os sujeitos escreveram, pois, de maneira comunicativa, já que buscaram se expressar de alguma forma, tentando superar as limitações de conhecimento do léxico e da estrutura da língua-alvo. Para tanto, transferiram estruturas de suas L1 e L2, usaram vocábulos/expressões emprestados da L2 e até

---

<sup>19</sup> Em outro curso, de maior duração, poderia ser analisado se a dependência da Libras e da Língua Portuguesa em seus textos diminuiria à medida que eles fossem tendo mais contato com o Inglês. Também poderia ser investigado se essas línguas (L1 e L2) passariam a exercer papéis distintos dos encontrados aqui quando os sujeitos estivessem mais proficientes.

inventaram palavras. Tudo isso a fim de não ficarem sem dizer o que queriam, sem se comunicar. Pelo contrário, os sujeitos preferiram se arriscar, sendo criativos e usando as estratégias de comunicação citadas ao longo deste trabalho.

## 7. A Libras e a Língua Portuguesa nas aulas de Língua Inglesa

Ao longo das aulas, o papel que cada língua desempenhou também foi bem curioso. O Inglês era a língua-alvo do curso, os alunos se inscreveram para aprender a ler e a escrever nessa língua. Portanto, ao longo das aulas, as tarefas exigiam a leitura e a produção de textos em Inglês. Na comunicação escrita fora da sala de aula (ex.: e-mails, *chats*, torpedos) essa língua também era utilizada.

Além disso, os estudantes usaram a Língua Inglesa para formular hipóteses em sua interlíngua, inclusive lançando mão de estratégias de comunicação baseadas nessa língua. No uso de sua criatividade, os sujeitos não somente usaram estratégias baseadas na L1 e na L2, mas também fizeram uso de estratégias baseadas na L3 (como, por exemplo, quando o sujeito 6 criou o vocábulo *comunic*).

A Libras, por sua vez, foi a língua de instrução do curso. A exposição de conteúdos pelo professor e os procedimentos dados para a realização das tarefas eram sempre nessa língua. Além disso, as discussões em pequenos grupos e os debates em plenária se davam em Língua de Sinais. Ela também era usada nos momentos de leitura/tradução dos textos em Inglês e no momento do estudo de gramática – por meio do contraste entre estruturas do Inglês e da Libras.



Como se vê, a Libras foi usada em diversos momentos no curso por se tratar da língua que permite ao surdo a expressão plena de seu pensamento, de suas ideias e emoções, sendo imprescindível sua presença na educação desses sujeitos – conforme sustentam diversos autores. Por meio dela, os alunos surdos puderam refletir e discutir sobre a língua estrangeira que estavam aprendendo. A Libras, portanto, não poderia deixar de ser usada nas aulas da forma intensa que foi.

Quanto à Língua Portuguesa, não era minha intenção inicial levá-la para as aulas. Eu acreditava que ia complicar mais ainda aquele ambiente já bastante complexo, por já haver duas línguas envolvidas (Libras e Inglês). Esse era um *pré-conceito* meu, no sentido de querer limitar a quantidade de línguas envolvidas na aprendizagem dos alunos. Essa minha postura mudou ao longo do curso, pois os próprios alunos foram solicitando a inserção da Língua Portuguesa nas aulas. Isso ocorreu de forma bastante natural, sem que fosse algo imposto, nasceu da necessidade dos envolvidos no curso – professora e alunos. Desde o primeiro dia de aula, eles pediam traduções do novo vocabulário, em Inglês, para a Língua Portuguesa. Segundo os alunos, essa era uma maneira de registrar por escrito, para ajudá-los a não esquecer o vocabulário novo. Além disso, nos estudos de tópicos gramaticais, eles indagavam como seria a estrutura em estudo na Língua Portuguesa. É como se eles sentissem a necessidade de comparar o Inglês com outra língua oral – além das comparações com sua Língua de Sinais<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> No caso específico dos aprendizes surdos, uma maneira de tornar o ensino de gramática mais significativo é por meio do contraste com a Língua de Sinais

Com o passar do tempo, fui introduzindo, eu mesma, a Língua Portuguesa nas aulas. As instruções que eu dava a eles em Libras (como usar determinada estrutura, como realizar determinada tarefa etc.), vinham, em alguns *handouts*, registradas em Língua Portuguesa. Nesses casos, essa língua estava sendo um meio, um veículo para partilhar uma informação. Ela não estava sendo objeto de estudo, por isso, não considerei prejudicial distribuir alguns *handouts* escritos em Português. Na nossa comunicação extraclasse, às vezes também nos comunicávamos nessa língua. Ou seja, a Língua Portuguesa foi usada tanto pelos alunos como por mim (a professora) como uma língua de apoio no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Sua função foi instrumental.

As três línguas tiveram, portanto, papéis distintos nas aulas – mas todos papéis bastante ativos e interdependentes.

234



## 8. Considerações finais

Em termos linguísticos, nesta pesquisa se percebeu uma melhoria na qualidade dos textos escritos pelos sujeitos, pois foram se tornando mais criativos e com mais detalhes. Também houve aumento no vocabulário e na quantidade de estruturas aprendidas da língua-alvo. Alunos, por exemplo, que na atividade

---

– estratégia sustentada por Quadros (1997). Em nossas aulas, esse paralelo entre Inglês e Libras era constantemente traçado, motivando os alunos não só a relacionarem as duas línguas, mas também a fazerem comparações com a Língua Portuguesa, sua L2. Ridd (2000) – referindo-se a aprendizes ouvintes – também considera a língua materna útil na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ele acredita que, por meio do contraste, os aprendizes podem aprender a diferenciar melhor as línguas, por conhecer suas peculiaridades.

inicial não tinham escrito quase nada, passaram a escrever textos com mais informações ao longo do curso, ou seja, estavam tentando se comunicar. A postura dos sujeitos diante da escrita também mudou. Além de terem criado mais disposição para escrever, passaram a planejar mais seu texto e a refletir sobre suas produções.

O minicurso também parece ter estimulado os sujeitos no uso de suas L1 e L2, na forma de estratégias de comunicação. A abordagem utilizada trouxe aos alunos situações em que eles eram levados a se comunicar de forma significativa, ou seja, procurar por maneiras de dizer o que pretendiam. Para isso, faziam uso criativo de suas L1 e L2, além de elaborar hipóteses sobre o funcionamento da L3. Trata-se do desenvolvimento da competência estratégica, a qual faz parte da competência comunicativa.

Tendo como base as línguas que já conhece, o aluno surdo procura se comunicar, se expressar por meio de textos autênticos na língua estrangeira, ou seja, de forma significativa e funcional, e não simplesmente reproduzindo frases feitas (tais como “*the book is on the table*”) e outros modelos previamente estabelecidos – como ocorre em diversas abordagens tradicionais de ensino de LE. Seu texto tem voz própria, reflete seu “eu” de sujeito bilíngue e se preocupa com o contexto de produção (quem vai ler esse texto, para que ele está sendo escrito etc.).

Ao longo do minicurso, minha postura como professora também mudou. Inicialmente, eu tinha muita resistência em permitir a entrada da Língua Portuguesa nas aulas. Quando os alunos me pediam para comparar alguma estrutura do



Inglês com o Português, além da Libras, eu dizia que ali não faríamos referência àquela língua para não complicar a situação de aprendizagem. Com o passar do tempo, fui percebendo que os alunos gostavam de fazer referência ao Português no estudo de tópicos gramaticais, além de o utilizarem em suas produções. Comecei então a ver a Língua Portuguesa como uma aliada, uma língua-suporte na aprendizagem do Inglês.

É papel do professor, pois, prevenir o mau uso das línguas pelos estudantes. Conscientizá-los sobre a função e adequação do uso de cada língua é fundamental. O uso da mudança de código com a Língua Portuguesa seria pouco eficaz, por exemplo, na comunicação com um interlocutor que desconhecesse essa língua. No caso desta pesquisa, os sujeitos sabiam que a interlocutora real de seus textos (eu, a professora) era proficiente em suas L1 e L2. Talvez, por isso, tenham se sentido tão à vontade para usar estrategicamente essas línguas. A consciência dos alunos acerca da função de cada língua pode ser percebida, por exemplo, quando eles marcam as palavras que usam em Português, no texto em Inglês.

Esta pesquisa vem também corroborar os estudos que relatam os benefícios do bi/multilinguismo, como sustentam Cummins (2008), Hufeisen (2006) e Williams e Hammarberg (1998). Nesta pesquisa, os surdos que tinham mais contato com a modalidade escrita da Língua Portuguesa tiveram menos dificuldade para organizar seus textos em termos de pontuação e paragrafação do que os surdos que tinham pouco contato anterior com a escrita. Por esses motivos, os professores de línguas deveriam incentivar os estudantes a fazerem uso criativo das



outras línguas que conheçam de forma a tirar vantagem desse ambiente bi/multilíngue.

Ao se expressarem mesclando as estruturas da L1, L2 e L3, os aprendizes conseguem comunicar o que desejam, mesmo fora da forma padrão. Como sustentam Williams e Hammarberg (op. cit.), com o tempo, esses aprendizes vão adquirir cada vez mais as estruturas e o vocabulário da língua-alvo e se tornar menos dependentes de suas L1 e L2.

Contudo, isso não necessariamente significa dominar a língua-alvo como um nativo. A escrita de surdos, assim como a escrita de qualquer aprendiz de L2/LE, possui características que a distinguem da escrita de falantes nativos, por isso pode causar estranheza aos que a leem. De acordo com Guarinello (2007),

[...] para quem não conhece a natureza da escrita dos surdos, o grau de aceitabilidade seria menor, porém o que pode parecer incoerente, a princípio, depende do interlocutor e de sua habilidade para interpretar e investir em uma tentativa de constituição de um relato coerente (p. 106).

Deste modo, formas que não estão no padrão podem também ser comunicativas e funcionais, dependendo do contexto. É preciso, portanto, que os professores e a sociedade de forma geral ampliem seu conceito do que seja realmente uma “boa escrita”, especialmente quando se trata de uma língua não-materna.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Ponte Editores e Arte Língua, 2005.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CUMMINS, Jim. *Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?* Disponível em: < <http://iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 01/03/2008.
- FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (Orgs.). *Strategies in inter-language communication*. London: Longman, 1983.
- FARIAS, Maria Solange de. *Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros*. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.
- GESSER, Audrei. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. 2006. 222f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.
- HUFEISEN, Brita. O bê-á-bá do mundo. Tradução de Renata Dias Mundt. *Revista viver: mente e cérebro*, São Paulo, v. 14, n. 157, p. 58-61, fev. 2006.



LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEKI, Ilona. *Understanding ESL writers: a guide for teachers*. New York: Boynton/Cook Publishers, 1992.

LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'bi' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. cap. 2. p. 26-36.

\_\_\_\_\_. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição*. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

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

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIDD, Mark David. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: SEDYCIAS, João (Org.). *Tópicos em linguística aplicada I*. Brasília: Ed. Plano, 2000. p.121-148.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (Inglês): um desafio para professores e alunos*. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.



WEIGLE, Sara Cushing. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WILLIAMS, Sarah; HAMMARBERG, Björn. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking. *Applied linguistics*, v. 19, n. 3, p. 295-333, 1998.







## *Capítulo 9*

# Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte\*

TARCÍSIO DE ARANTES LEITE

LELAND MCCLEARY

\* Esse artigo é baseado na pesquisa de iniciação científica realizada pelo primeiro autor em 2000-2001, em São Paulo, sob orientação do segundo autor. Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pelo financiamento do projeto. O presente artigo também dá continuidade à reflexão de um resumo preliminar da pesquisa (Leite e McCleary, 2002), comparando seus achados com o trabalho de Jacobs (1996) e revisitando as conclusões originais sob a luz de mais sete anos de experiência com pesquisa e aprendizagem da Libras como segunda língua.

## 1. Introdução

Com o recente redirecionamento do olhar sobre a surdez – de uma perspectiva clínica para uma social – especialistas passaram a destacar o papel fundamental das Línguas de Sinais no desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e psicológico de indivíduos surdos. Surge, então, a necessidade de disseminação do ensino da Língua de Sinais Brasileira (Libras) em diversos setores sociais, tais como a escola, a família e os serviços públicos. Em vista dessa demanda, o processo de aprendizagem da Libras como segunda língua foi aqui colocado sob escrutínio, numa pesquisa que buscou identificar os seus fatores complicadores e facilitadores a partir da metodologia de estudos em diário. O presente artigo faz uma síntese dos resultados, comparando-os com os fatores de dificuldade de aprendizagem da Língua de Sinais Americana apresentados por Jacobs (1996), e conclui destacando a relevância dessa reflexão para os alunos ouvintes e principalmente para os professores e elaboradores de cursos de Libras.

242



## 2. Ensino/aprendizagem de Libras no contexto das novas políticas públicas

As últimas duas décadas da vida familiar, escolar e social das pessoas surdas têm se constituído em um período de importantes transformações. Com base em considerações éticas e filosóficas, bem como num corpo crescente de estudos cientí-

ficos, pesquisadores de diversas áreas começaram a questionar, de uma maneira mais incisiva, o paradigma tradicional que tem orientado o olhar da sociedade majoritária sobre a surdez (Wilcox, 1994). Tradicionalmente, a surdez tem sido vista como uma patologia; a Língua de Sinais, como um meio de expressão corporal universal; o indivíduo surdo, como um deficiente; e a escola de surdos, como uma clínica de reparação. Alternativamente a essa visão, uma corrente de pesquisadores tem demonstrado que a condição das pessoas surdas pode ser melhor compreendida quando *comparada* – ainda que não *equiparada* – à situação social de grupos minoritários falantes de línguas estrangeiras (Leite, 2008).

Diante desse processo de transformação, uma ampla adaptação das instituições sociais começa a se mostrar necessária. No âmbito familiar, por exemplo, surge a necessidade de programas de orientação aos pais de crianças surdas com o objetivo de romper com o estigma social sobre a surdez e sobre a Libras, destacando o papel dessa língua como único meio *natural* de comunicação e socialização de seus filhos surdos.<sup>1</sup> No âmbito escolar, surge a necessidade de implantação do ensino da Libras como primeira língua para o aluno surdo, bem como do ensino das diversas matérias curriculares por intermédio dessa língua. Por fim, no âmbito das instituições prestadoras de serviços (i.e. hospitais, bibliotecas, museus, entre outras), surge a ne-

---

<sup>1</sup> Quando nos referimos à Libras como único meio “natural” de desenvolvimento da criança surda, penso no fato de apenas as Línguas de Sinais poderem ser adquiridas pelo indivíduo surdo *de maneira espontânea, sem necessidade de instrução* – isto é, em situação de aquisição de língua similar à de qualquer pessoa ouvinte.

cessidade de criação de condições de acessibilidade ao público surdo por meio da contratação de intérpretes qualificados de Libras/Português e da capacitação de funcionários em Libras. Um empreendimento amplo nessas três frentes é fundamental para que se garanta igualdade de condições no desenvolvimento das pessoas surdas em relação às ouvintes.

A dificuldade que hoje enfrentamos, contudo, não se restringe aos entraves políticos para a implementação dessas adaptações institucionais. Ela envolve também uma limitação em áreas de pesquisa e atuação profissional que se mostram centrais para o sucesso desse empreendimento, tal como a área do ensino de Libras como segunda língua. Seja na instrução e orientação dos pais de crianças surdas; seja na formação de intérpretes de Libras/Português; seja na capacitação de funcionários para o atendimento ao público surdo; seja na formação de professores de crianças surdas, a qualidade do ensino de Libras como segunda língua se mostra imprescindível.

Desenvolvendo aspectos “infraestruturais” dessa natureza, a academia pode fazer a sua maior contribuição social. Pesquisadores podem contribuir para a melhoria do ensino de Libras, por exemplo, por meio de projetos de pesquisa que ajudem a esclarecer as complexidades do processo de ensino/aprendizagem de uma Língua de Sinais para falantes de línguas orais. Nesse sentido, a pesquisa aqui reportada vem trazer uma contribuição para um campo de investigação que, a despeito de sua importância, continua ainda pouco explorado no cenário acadêmico brasileiro (mas ver Albres e Vilhalva, s.d.; Gesser, 1999, 2006; e Leite, 2001a, 2001b, 2004; para alguns esforços nesse sentido).

Como mostram essas pesquisas, o tema da “Libras como segunda língua” pode (e deve) ser investigado a partir de dife-



rentes perspectivas: com foco no professor, na metodologia de ensino, nos materiais didáticos, na interação em sala de aula, entre outros. Na pesquisa aqui reportada, o foco foi a identificação de dificuldades e facilidades no processo de aprendizagem da Libras *a partir do ponto de vista subjetivo do aluno ouvinte*. Dentro dessa perspectiva, o presente artigo oferece um panorama dos principais pontos identificados, e estende a sua análise, comparando-os com a reflexão feita por Jacobs (1996) sobre a Língua de Sinais Americana (ASL).

O artigo está organizado da seguinte maneira. A seção 3 irá trazer a reflexão de Jacobs (1996) a fim de justificar a importância da presente pesquisa, tanto em termos do seu objetivo quanto de sua metodologia. A seção 4 irá então sumarizar os aspectos (sócio)linguísticos, sociais, pedagógicos e psicológicos identificados na experiência de aprendizagem da Libras como segunda língua. Por fim, a seção 5 irá concluir a discussão, explorando algumas possíveis implicações dos resultados para os alunos ouvintes e, em especial, para os professores e elaboradores de cursos de Libras.

### 3. É difícil para um ouvinte aprender uma Língua de Sinais?

Uma avaliação sobre o grau de dificuldade de aprendizagem de línguas é um dos aspectos relevantes para ser considerado na estruturação do ensino de qualquer segunda língua. Nos Estados Unidos, por exemplo, o envolvimento na Segunda Guerra Mundial tornou particularmente relevante para os americanos a aprendizagem de línguas que poderiam adquirir importância estratégica nas políticas internacionais. Tal situação serviu para

impulsionar um esforço de classificação das línguas estrangeiras de acordo com o grau de dificuldade para serem aprendidas por falantes nativos do Inglês. O objetivo desse levantamento foi o de dimensionar o tempo mínimo de instrução necessário para o aprendizado dessas línguas estrangeiras.

Duas instituições norte-americanas se destacaram no ensino intensivo de línguas nesse período: o Instituto para Serviços Estrangeiros (FSI) e o Instituto de Línguas do Ministério da Defesa (DLI). Juntos, esses dois órgãos criaram uma tabela que separava as línguas em quatro categorias de acordo com o seu grau de dificuldade. Línguas como Espanhol, Alemão e Francês, por exemplo, foram classificadas na categoria 1 de dificuldade, enquanto outras línguas como o Chinês, Árabe e Coreano foram incluídas na categoria 4 – a das línguas cuja proficiência demandava o maior investimento de tempo para um falante nativo de Inglês.

Dentro desse contexto, Jacobs (1996) aponta a enorme carência de pesquisas que levassem em consideração a aprendizagem da Língua de Sinais Americana (ASL) como segunda língua.<sup>2</sup> Buscando suprir essa carência, então, a autora deu início a uma reflexão utilizando a sua própria experiência de aprendizado formal e informal da ASL por mais de 10 anos. Em seguida, procurou situar a ASL no quadro de línguas estrangei-

---

<sup>2</sup> Como apontam Wilcox e Wilcox (2005), as Línguas de Sinais são geralmente ensinadas em situações de segunda língua, e não de língua “estrangeira”. Apesar disso, a reflexão de Jacobs se mostra relevante quando consideramos que a sistematização do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras depende muito mais da *distância linguística* entre línguas do que da distância político-geográfica propriamente dita.

ras do FSI/DLI, comparando o seu grau de dificuldade com o de outras línguas com base em alguns dos critérios adotados para a classificação (e.g. quantidade de horas-aula necessária para alcançar certos níveis prescritos de proficiência).

Contrastando o tempo necessário para atingir uma alta proficiência em ASL e nas diversas línguas estrangeiras estudadas pelo DLI/FSI, Jacobs argumenta que a ASL deveria ser incluída na categoria 4 de línguas estrangeiras, isto é, no mesmo nível de dificuldade das línguas orais gramaticalmente mais distantes do Inglês. A partir de discussões junto a professores de ASL e de interpretação ASL/Inglês, a autora sugere que seja necessário um período de 6 a 15 anos para um falante de Língua Inglesa adquirir uma alta proficiência em ASL. Seu argumento traz implicações profundas no que diz respeito à estrutura e extensão dos cursos de Línguas de Sinais para ouvintes, aos níveis de proficiência esperados dos alunos nesses cursos e aos requisitos de entrada em cursos de interpretação de Línguas de Sinais/línguas orais.

Apesar disso, como a própria autora reconhece, uma avaliação objetiva mais fundamentada sobre o grau de dificuldade de aprendizagem da ASL por ouvintes ainda carece de subsídios básicos. Tal limitação decorre do fato de “não haver uma base de dados de onde tirar [informações], tampouco um público e um programa de língua rigorosamente estruturado, como os que são encontrados no DLI” (p. 191). Independentemente dessa carência, a reflexão de Jacobs se coloca como ponto de partida importante para uma consideração das dificuldades de aprendizagem de Línguas de Sinais por ouvintes – e, em particular, de aprendizagem da Libras por ouvintes brasileiros, cuja condição social e linguística é bastante similar à de ouvintes americanos aprendendo ASL.



Uma maneira de dar continuidade à sua reflexão, então, e ao mesmo tempo de contornar a carência de uma base de dados objetiva para avaliação da Libras como segunda língua, seria investigar esse mesmo tema sob um prisma distinto e complementar, a saber, por meio de avaliações subjetivas do aluno-aprendiz. Como argumentam Bailey e Oschner (1983), uma análise sistematizada com essa orientação pode trazer à tona dimensões do processo de ensino/aprendizagem em muitos casos invisíveis a um observador externo, colocando-se como uma importante alternativa às análises mais objetivas e quantitativas.

Seguindo essa orientação, a presente investigação sobre o processo de aprendizagem da Libras como segunda língua foi realizada por meio da metodologia dos *estudos em diário* (Bailey, 1983; 1991; Bailey e Oschner, 1983; Hatch, 1978; Schmidt e Frota, 1986; Schumann, 1997; Schumann e Schumann, 1977). Tal metodologia envolveu um registro longitudinal, dia após dia, da experiência de aprendizagem de segunda língua em contextos formais e informais pelo pesquisador-aprendiz. Periodicamente, esses registros eram submetidos a uma análise em busca dos fatores complicadores e facilitadores encontrados durante o processo – não apenas aqueles relativos à dimensão linguística propriamente dita, mas também às dimensões social, pedagógica e psicológica envolvidas. As diversas observações sobre o processo de aprendizagem da Libras como segunda língua aparecem sumarizadas na seção a seguir.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Uma discussão mais detalhada, acompanhada de passagens relevantes do diário, pode ser encontrada no relatório de iniciação científica (Leite, 2001a). A fim de refletir a experiência de estudo em diário, optamos, nesta seção 3, por fazer o relato na voz do primeiro autor.



## 4. Aspectos relevantes na aprendizagem de Libras como segunda língua por um adulto ouvinte

### 4.1. Aspectos linguísticos e sociolinguísticos

Entre os aspectos linguísticos relativos à aprendizagem da ASL destacados por Jacobs (1996) estão: a modalidade da língua, a datilologia ou soletração manual, os classificadores e os sinais não-manuais. Além desses fatores, a experiência da presente pesquisa demonstrou a relevância de ainda outros aspectos: a morfossintaxe, o uso gramatical do espaço e a semântica lexical. Passo agora a tratar resumidamente de cada um desses pontos.

249

Parte significativa da dificuldade na aprendizagem de Línguas de Sinais por ouvintes está relacionada à diferença entre línguas como o Português, que se apoiam fortemente na audição, e línguas como a Libras, que se apoiam estritamente na visão. Por exemplo, as Línguas de Sinais parecem exigir um refinamento da visão que os ouvintes precisam desenvolver. Como os demais colegas ouvintes, a minha tendência em meus primeiros anos de aprendizagem da Libras era a de focalizar a atenção nas mãos do sinalizador em detrimento do rosto, perdendo uma série de informações linguísticas importantes veiculadas por esse canal. Com o tempo, observei que os surdos agiam de maneira distinta, focalizando predominantemente o rosto e só desviando o foco visual para as mãos em algumas poucas ocasiões (e.g. em alguns casos de soletração manual).

A dificuldade de acompanhar a sinalização se agravava em contextos informais, nos quais dois ou mais surdos interagiam ao mesmo tempo. Minha impressão era a de que os surdos

acompanhavam esse tipo de conversa sem a necessidade de redirecionamentos da cabeça e do olhar tão frequentes e/ou intensos quanto os meus. Se esse refinamento visual de fato existe – como alguns pesquisadores têm argumentado (e.g. Swisher et al., 1989) – seria fundamental que os cursos de Libras como segunda língua procurassem desenvolver essa habilidade nos alunos ouvintes, o que não ocorreu em minha experiência.

A datilologia, a soletração de palavras das línguas orais por meio do alfabeto manual, provou-se um elemento de facilidade apenas ilusória. Tendo em vista que o aprendizado das configurações de mão referentes a cada letra do alfabeto ocorre de maneira relativamente rápida e sem maiores problemas, é comum os alunos – e inclusive os professores – considerarem esse um aspecto linguístico que não exige maior atenção nos cursos de Libras. Contudo, como Jacobs assinala, o uso fluente da datilologia no ritmo natural do discurso espontâneo é um dos aspectos mais difíceis de serem alcançados pelos ouvintes, exigindo uma prática muito maior do que se costuma pressupor. Em minha experiência de pesquisa, os cursos de Libras reservaram apenas uma ou, no máximo, duas aulas iniciais a atividades voltadas especificamente para a prática do alfabeto manual, demonstrando que os próprios professores não se davam conta da complexidade e dos diferentes usos dessa prática em seu uso proficiente da Libras.

O plano morfossintático constituiu-se num dos aspectos de maior dificuldade no aprendizado da Libras. Parecia bastante difundida, entre os professores, a ideia de que primeiro devemos aprender sinais isolados para depois aprender a combiná-los, o que se revelava na estratégia de sempre introduzir uma lista de sinais antes de atividades de uso da Libras em interação. Tal

visão resultou no desenvolvimento de hábitos prejudiciais por parte dos alunos ouvintes, que se viam sem alternativa a não ser a de empregar os sinais que eles conheciam na estrutura mais linear do Português, que difere significativamente da estrutura mais espacial da Libras.

Um outro aspecto problemático relacionado à morfossintaxe foi o ensino dos ditos “classificadores” – um aspecto das Línguas de Sinais que, segundo Jacobs, é de difícil assimilação pelos ouvintes. Embora o termo *classificador* seja corrente entre os professores de Libras, bem como entre muitos pesquisadores da área, vejo hoje que ele era utilizado nas aulas como um “termo guarda-chuva” para uma série de fenômenos da produção em Línguas de Sinais ainda pouco compreendidos. Sem uma base teórica sólida sobre a qual pudessem se apoiar, os professores acabavam dando explicações muito pouco claras sobre o que seriam os “classificadores”; e as atividades que supostamente deveriam trabalhar essa parte da gramática acabavam envolvendo produções que, para mim, ora se assemelhavam a uma pantomima, ora pouco diferiam de sinais convencionais da Libras.

Outra categoria da gramática das Línguas de Sinais de difícil aprendizagem em minha experiência foram os sinais não-manuais (i.e. movimentos do olhar, gestos bucais, acenos e movimentos de cabeça, direcionamento do tronco, entre outros). Como Jacobs aponta, tais sinais possuem funções linguísticas fundamentais para a compreensão dos enunciados nessas línguas (i.e. estruturas de subordinação, distinção fonológica entre sinais, marcação aspectual, entre outras). O aprendizado desses sinais não-manuais, já complicado pela sutileza com que eles aparecem no discurso espontâneo dos surdos, acabou

sendo dificultado em minha experiência devido a dois fatores principais: em primeiro lugar, o já mencionado vício de focalizar o olhar nas mãos do interlocutor, o que resultava na perda das informações faciais e corporais potencialmente relevantes; em segundo lugar, a pouca ênfase com a qual esses sinais não-manuais eram explorados nos cursos frequentados, excetuando as marcas faciais de negação, interrogação e as mudanças na orientação do tronco para a representação de diálogos.

Um último recurso gramatical das Línguas de Sinais que chamou a atenção pela dificuldade de aquisição foi a exploração do espaço pelo sinalizador. Esse espaço é utilizado não somente para a referência a pessoas ou objetos no discurso, mas também para relacionar elementos numa sentença, suprimindo por meio desse recurso a necessidade de artigos e preposições no estabelecimento de certas relações gramaticais e coesivas. Com o passar do tempo, percebi que mesmo sendo capaz de compreender o uso desse recurso pelos professores, eu, assim como a maioria dos alunos, costumava não empregá-lo na minha própria produção sinalizada. Em se tratando de um uso pouco comum na experiência com a língua oral – embora não ausente (e.g. Quek et al., 2002) – entendo que a exploração do espaço poderia ter sido mais enfatizada em atividades com a Libras.

No âmbito semântico, as maiores dificuldades de aprendizagem se manifestaram em noções confusas dos professores sobre a relação entre as palavras da Libras e as palavras do Português, em parte por causa do modo como as aulas eram estruturadas. De um lado, a forma descontextualizada por meio da qual o vocabulário era ensinado nos cursos básicos sugeria a ideia equivocada de que para cada palavra em Português haveria um sinal em Libras de conteúdo equivalente.

De outro lado, a forma como esse mesmo vocabulário era expandido no curso intermediário – através de exercícios em que, para cada verbo do Português, o professor apresentava uma enorme variedade de sinais como tradução, de acordo com cada contexto frasal particular – sugeria outra ideia, igualmente equivocada, de que para uma única palavra em Português haveria uma enorme multiplicidade de sinais possíveis em Libras. Ambas as formas de tratar a semântica das palavras enviesavam erroneamente o meu entendimento e o de meus colegas, que vinculávamos a compreensão dos sinais à das palavras do Português.

Além desses fatores de natureza linguística, alguns aspectos sociolinguísticos também se destacaram na experiência de aprendizagem da Libras como segunda língua. Foram eles a falta de padronização da língua, a ausência de um sistema de escrita e as ideias equivocadas que circulam entre os ouvintes sobre a natureza das Línguas de Sinais.

Um dos maiores empecilhos para a efetivação do processo de padronização da Libras no Brasil é a falta de um sistema de escrita consolidado para essa língua. Tal situação manifesta-se em um ensino marcado por grande variabilidade linguística, de uma região para outra, de uma instituição para outra e até de um professor para o outro. A dificuldade dos alunos em saber qual forma utilizar era agravada por uma atitude um tanto comum dos professores com os quais tive contato: variantes da Libras trazidas pelos alunos de outros contextos eram frequentemente rejeitadas e/ou estigmatizadas em sala de aula como variantes “incorretas”.

A ausência de uma escrita de sinais resultou também em algumas dificuldades adicionais para os alunos ouvintes. Des-


providos de um instrumento habitual de registro, de reflexão e de compreensão das aulas, restava-nos duas opções, nenhuma delas satisfatória: não fazer qualquer anotação e apoiar-se apenas na memória para estudar os conteúdos ensinados na aula; ou então fazer um registro escrito utilizando-se da Língua Portuguesa como meio de descrição da Libras, o que naturalmente resultava em anotações pouco claras e precisas.

Em um dos cursos que frequentei, a introdução de um sistema de escrita de Línguas de Sinais, o *Signwriting* (SW), foi recebido de maneira positiva pelos alunos. Embora tal sistema ainda careça de desenvolvimento, constituindo-se numa escrita fonética bastante dispendiosa, ao menos no que se refere aos propósitos de registro e estudo das aulas de Libras, essa escrita se mostrou útil em minha experiência. Apesar disso, a pesquisa demonstrou que o uso do SW ou de qualquer outro tipo de escrita em sala de aula (como o Português) era amplamente reprovado pelos professores, que, em alguns casos, chegavam a proibir os alunos de colocarem papel e caneta sobre as carteiras.

Um último aspecto sociolinguístico a ser apontado refere-se às ideias estereotipadas e equivocadas sobre as Línguas de Sinais que os alunos ouvintes traziam para o curso de Libras (i.e. a ideia de que exista uma Língua de Sinais universal, de que a Libras seja derivada do Português, de que ela seja uma língua incompleta, entre outras) (Wilcox e Wilcox, 2005). Como pude constatar em diversos momentos, esses preconceitos não somente se manifestaram nas visões de praticamente todos os alunos ouvintes, mas também persistiram em fases já bastante adiantadas dos cursos de Libras devido à total ausência de questionamento e discussão dessas ideias por parte dos professores.

## 4.2. Aspectos socioculturais

Entre os fatores socioculturais que afetaram a minha experiência de aprendizagem da Libras como segunda língua destacaram-se: a vantagem da proximidade geográfica da comunidade-alvo, apesar de a entrada na comunidade surda ser dificultada por razões históricas e (talvez) culturais; e o empenho das pessoas envolvidas com a comunidade surda de superar as barreiras de comunicação entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, fator que revelou uma dimensão positiva e facilitadora, mas também negativa e complicadora no processo de aprendizagem da Libras.

255  Um dos fatores claramente positivos para os aprendizes de Libras é a proximidade geográfica da comunidade-alvo. Alunos de Libras são privilegiados em relação aos brasileiros que estudam línguas estrangeiras pela oportunidade de acesso diário a vários ambientes, além da própria instituição de ensino, em que a língua-alvo é a norma e não a exceção. Estudantes ouvintes podem e devem tirar proveito dessa vantagem, buscando algum dos pontos de encontro de surdos em suas cidades (*shoppings*, associações, escolas de surdos, igrejas, entre outros).

Apesar disso, cabe destacar que a entrada de um ouvinte na comunidade surda nem sempre é uma experiência tranquila. Esse aspecto, destacado também por Jacobs em seu artigo, coloca-se como problemático não só na relação surdo-ouvinte, mas na de qualquer estudante de segunda língua que busca aproximar-se de uma comunidade-alvo cujos conhecimentos, experiências, crenças e valores podem ser diferenciados e desconhecidos. Um exemplo de aparente conflito cultural experimentado em minha pesquisa foi o modo como alguns

professores tratavam de questões que, em meu olhar, seriam de natureza privada e não deveriam ser trazidas para discussão em sala de aula. Se a dimensão público/privado for de fato encarada de maneira distinta por surdos e ouvintes – uma ideia que ocasionalmente aparece no discurso de alguns surdos, e que pude também vivenciar em algumas ocasiões, mas que precisaria ser devidamente investigada<sup>4</sup> – tais diferenças deveriam ser *trabalhadas* junto aos alunos e não impostas por meio da exposição dos ouvintes a situações de claro constrangimento.

Além disso, a história de discriminação linguística e social que a comunidade surda experimentou em sua relação com o mundo ouvinte pode tornar a entrada dos ouvintes no mundo surdo mais suscetível de conflitos. Esse aspecto parece ser mais sensível em casos como o meu, isto é, de pessoas que não estavam apenas interessadas em aprender Libras, mas também




---

<sup>4</sup> Embora alguns surdos e ouvintes afirmem que essa seja uma visão “estereotipada”, não posso deixar de apontá-la quando penso em minha experiência pessoal. Recordo-me, por exemplo, de um episódio em que atuei como intérprete numa feira de acessibilidade em São Paulo, passados alguns anos da pesquisa. Trabalhando no *stand* de um banco para o atendimento ao público surdo, tive contato com surdos de diferentes locais no estado que vinham se cadastrar para trabalho e para conhecer os serviços de acessibilidade da empresa. Nesse contexto, ao atender um casal surdo adulto com o qual nunca havia tido contato antes, chamou-me muito a atenção o rumo de nossa conversa, que começou pelo tradicional “Olá, tudo bem?” e “Qual o seu sinal?”, para logo em seguida passar a outros assuntos, como “Você tem namorada?”, “Por que não?”, etc. No que se refere à experiência em sala de aula, investidas de alguns professores na vida “privada” dos alunos também foram vivenciadas, e pude testemunhar por mais de uma vez reclamações de meus colegas ouvintes sobre o constrangimento e o incômodo que eles experimentavam nas aulas desses professores.



em fazer pesquisa acadêmica. Minha experiência revelou que a minha participação no mundo surdo sempre esteve cercada de ceticismo por parte de alguns surdos mais politizados, que se referiam à relação de pesquisadores ouvintes com surdos como a de “exploradores” em busca de “cobaias”. Essas tensões podem afetar não apenas a experiência pessoal de aprendizagem da Libras, mas as próprias possibilidades de integração entre instituições de ensino de Libras e a academia (ver Leite, 2001b e 2004, para uma discussão sobre esse tema).

Um último aspecto sociocultural que se mostrou relevante foi o esforço de superação das barreiras de comunicação que se observa tanto da parte dos surdos quanto dos ouvintes envolvidos nesse meio. Tendo em vista que a grande maioria dos surdos nasce em famílias de ouvintes, a realidade da experiência surda está intimamente ligada a situações de *contato linguístico*. O uso de registros simplificados da Libras na comunicação cotidiana surdo-ouvinte, por exemplo, é uma prática social extremamente comum e seu papel no rompimento das barreiras de comunicação é inquestionavelmente positivo. Contudo, quando transposta para dentro da sala de aula sem a devida consideração crítica – como pude observar em minha experiência nos cursos de Libras – tal prática parecia prejudicar significativamente o processo de aprendizagem dos alunos, em especial daqueles mais habituados a fazer uso de sinais em concomitância com o Português oral.

### 4.3. Aspectos pedagógicos

Embora o estudo em diário envolva sempre a perspectiva subjetiva do aprendiz, de certa maneira é impossível dissociar



completamente a questão da aprendizagem da questão do ensino. Um ensino com problemas de infraestrutura, organização e/ou planejamento certamente implica um processo de aprendizado mais difícil para o aluno, mesmo que esse processo não esteja restrito somente às aulas formais. Alternativamente, um ensino bem estruturado deve minimizar as várias dificuldades intrínsecas ao aprendizado de qualquer segunda língua.

No estudo em diário, os aspectos pedagógicos que se destacaram como relevantes durante o processo de aprendizagem da Libras foram: do lado complicador, a ausência de materiais didáticos de ensino, a pouca diversificação de atividades em sala de aula, e a falta de estruturação nos exercícios de diálogo; e do lado facilitador, a ótima comunicabilidade dos professores, a agradável ambientação por eles promovida nas aulas e os treinos particulares dos alunos com a Libras.

O primeiro aspecto, referente à ausência de materiais didáticos para orientação dos professores e acompanhamento dos alunos, tornou-se um agravante principalmente devido ao histórico singular dentro do qual o ensino de Libras como segunda língua se insere. Devido à barreira linguística, o professor de Libras tem permanecido historicamente alheio às discussões teórico-metodológicas no campo do ensino de segunda língua. Situação similar pode ser observada em outros países, pelo fato de o ensino de Línguas de Sinais só ter sido reconhecido como ensino de segunda língua nas últimas décadas (Wilcox e Wilcox, 2005: 123). Sem um material teórico-didático no qual possam se apoiar para aprofundar seus conhecimentos sobre abordagens e metodologias de ensino, os professores de Línguas de Sinais se veem obrigados a recorrer a fontes alternativas de informação; e o que geralmente se observa é que a principal



fonte de conhecimento desses professores, sobre “como o ensino funciona” e sobre “como ele deveria ser”, é a experiência escolar que tiveram como estudantes de língua: presumivelmente experiências oralistas que focalizavam palavras fora de textos e de contextos e que ignoravam a interação como meio natural em que a língua se apresenta ao aprendiz (Leite, 2004). De fato, aulas mais diversificadas, que exigissem participação ativa dos alunos em diferentes tipos de dinâmicas, acabaram sendo exceção nos cursos frequentados durante a pesquisa.<sup>5</sup>

Dentre as poucas atividades que fugiram ao padrão de ensino de palavras soltas, destacou-se a prática de diálogos. Cabe assinalar, porém, que a mediação do professor nessa atividade foi um fator fundamental para o seu sucesso. Quando ela existia, o professor participava ativamente na estruturação da atividade (e.g. elaborando tópicos e organizando a dinâmica) e na condução da atividade (e.g. apontando problemas no uso linguístico/pragmático dos alunos, dando dicas de vocabulário e gramática), assegurando assim não somente a boa sustentação do diálogo como também o uso adequado da Libras. Em algumas situações, porém, os alunos eram deixados sozinhos para interagir, e a ausência de mediação do professor fazia com que os diálogos fossem rapidamente interrompidos pelas óbvias dificuldades de sustentar uma conversa num momento ainda bastante incipiente de aprendizagem da segunda língua.

---

<sup>5</sup> Hoje em dia, já podemos encontrar alguns poucos livros didáticos sobre ensino de Libras como segunda língua (e.g. Felipe, 2001; Pimenta e Quadros, 2006), o que não existia na época de minha pesquisa. De qualquer modo, a produção de materiais didáticos nessa área é um empreendimento que ainda precisa ser bastante ampliado.

Do lado positivo dos fatores pedagógicos, vale salientar que mesmo nos cursos básicos, em que os estudantes pouco ou nada sabiam da língua-alvo, a Libras sempre se constituiu no principal meio de interação das aulas, sem que isso implicasse grandes problemas de compreensão por parte dos alunos. Isso porque a habilidade de comunicação desses profissionais surdos pareceu ser um ponto forte nos cursos de Libras. Problemas de entendimento pareciam surgir apenas entre uns poucos alunos com dificuldades singulares de aprendizado – com frequência, pessoas de idade mais avançada – ou com aparente desinteresse nas aulas.<sup>6</sup>

Um segundo aspecto pedagógico positivo a ser apontado foi a boa ambientação promovida pela maior parte dos professores na sala de aula, criando uma atmosfera agradável e pouco ameaçadora para o aprendizado da Libras. Essa ambientação era alcançada através de algumas atividades descontraídas que reduziam as formalidades e tornavam as aulas mais relaxadas ou mesmo divertidas. Além disso, de maneira geral, os professores de Libras sempre procuraram encorajar os alunos quando percebiam dificuldades de aprendizagem, ao invés de reprová-los e/ou expor tais dificuldades de alguma maneira diante da classe.

Por fim, outro aspecto positivo observado foi a possibilidade de treinos particulares de pronúncia da Libras em classe, que, quando feitos com a devida prudência, não interferiam nega-

---

<sup>6</sup> Acredito que essa boa comunicabilidade dos professores não deve ser confundida com o problema já discutido do uso de uma mescla de sinais e Português. Refiro-me aqui à grande expressividade corporal que os surdos possuem e que os torna capazes de traduzir ideias com grande clareza mimética, facilitando o entendimento dos alunos ouvintes em várias situações em sala de aula.

tivamente no andamento da aula e não eram censurados pelos professores. Em cursos de línguas orais, os treinos de pronúncia são, ora regidos pelo professor, ora relegados à prática extra-classe, pelo fato de a fala em voz alta de um aluno atrapalhar a prática e/ou concentração dos demais alunos quando eles estão envolvidos em uma atividade distinta. Tal fato não se observava nos treinos de pronúncia com a Libras, que eram realizados por mim e por vários outros alunos durante as aulas sem interferir negativamente na sua dinâmica, mas certamente contribuindo para o aprimoramento da proficiência de todos.

#### 4.4. Aspectos psicológicos

261

Entre os fatores psicológicos que tiveram influência sobre o processo de aprendizagem da Libras, dois aspectos relevantes foram observados: os breves esclarecimentos em Português que os alunos ouvintes ofereciam uns aos outros em sala de aula e a possibilidade de utilizar a Libras sem ter um *feedback* da própria produção.

O primeiro fator diz respeito aos alunos que demonstravam maior dificuldade de acompanhar a sinalização dos professores ou mesmo de outros alunos. Tal dificuldade era frequentemente remediada com rápidos esclarecimentos em Português feitos pelos próprios colegas de turma, permitindo, pela diferença da modalidade oral, que os diálogos sinalizados não fossem interrompidos ou atrapalhados por conta desses comentários paralelos. Embora os professores não aprovassem tal conduta, sempre condenando-a tão logo a notavam, senti que tais esclarecimentos tinham o potencial de reduzir o *filtro afetivo* (Krashen, 1982) daqueles alunos com maior dificuldade,

tendo em vista que interrupções por problemas de entendimento frequentemente geravam situações constrangedoras ao concentrarem o foco de atenção de toda sala e do professor na limitação de um aluno.

Um outro aspecto que me pareceu positivo do ponto de vista psicológico é o fato de o usuário da Libras não ter um *feedback* de sua própria produção enquanto sinaliza. Embora essa percepção – presente na prática das línguas orais pelo fato de o falante ouvir a si mesmo enquanto fala – auxiliar no processo de aprimoramento das articulações na língua-alvo, ela também atua como um filtro afetivo para estudantes de nível básico e/ou aqueles que, apresentando dificuldades de pronúncia, percebem a grande distância entre a língua-alvo falada por nativos e a língua por eles produzida. Nas aulas de Libras, contudo, essa inibição em relação à própria produção era minimizada pelo fato de o falante não se ver sinalizando, o que permitia um maior desprendimento no uso da Libras frente aos colegas. O lado negativo dessa ausência de *feedback* era o de que muitos alunos não se davam conta de alguns vícios de linguagem na sua produção em Libras, o que poderia ter sido ocasionalmente trabalhado por meio de atividades filmadas.

## 5. Conclusão

Considerando a falta de uma base de dados objetiva que permita avaliar o grau de dificuldade da aprendizagem da Libras para falantes de Português, a proposta desta pesquisa foi a de explorar alternativas igualmente produtivas e complementares para investigar essa questão. Tal proposta foi realizada por meio de um *estudo em diário*, que envolveu o registro de aprendi-

zagem da Libras em contextos formais e informais durante um ano, e, a partir desses registros, a identificação dos fatores complicadores e facilitadores emergentes na experiência de aprendizagem da Libras.

Os resultados alcançados apontam para várias dimensões do ensino/aprendizagem que se mostram úteis para uma reflexão. O refinamento da visão, por exemplo, que permite a captação de sinais sem maiores esforços na periferia da visão, parece ser uma habilidade limitada nos ouvintes. Podemos pensar em duas possíveis razões para essa diferença: em primeiro lugar, para o uso da língua, nós ouvintes aprendemos a distribuir a nossa atenção entre a visão e a audição, enquanto os surdos naturalmente concentram a sua atenção na dimensão visual; em segundo lugar, no início da aprendizagem da Libras, o processamento visual dos sinais manuais deve naturalmente exigir mais atenção visual do que em estágios avançados da aprendizagem, quando já estamos suficientemente familiarizados com os sinais a ponto de apreendê-los adequadamente inclusive a despeito de certos “desvios” de produção (e.g. um sinal com contato no corpo que por vezes é realizado sem qualquer contato).

Tais observações sugerem que a atenção visual sobre as mãos seja parte inevitável do processo de aprendizagem da Libras em seu período inicial, agravada no caso dos ouvintes pelo hábito de distribuir a atenção no uso da língua para informações provenientes de outros sentidos, como a audição. Se os sinais manuais naturalmente envolvem uma maior saliência perceptual quando comparados aos sinais não-manuais, é preciso que os alunos sejam levados a desviar gradualmente o seu foco de atenção das mãos para o rosto/corpo. Assim, ao invés de simplesmente aconselhar ou mesmo proibir o aluno

a não olhar para as mãos, talvez a estratégia mais interessante seja a de incluir, no programa do curso, atividades que exijam do aluno a atenção para o rosto/corpo *tanto quanto* para as mãos do sinalizador. Isso pode ser feito mantendo-se os sinais manuais relativamente constantes, ao mesmo tempo em que são incorporadas mudanças de diferentes tipos nas marcações não-manuais.

Outro aspecto importante nas línguas de modalidade estritamente visual é a exploração do espaço pelo sinalizador para estabelecer relações entre entidades de um evento. Em alguns casos, utilizar sinais linearmente, um após o outro, pode até ser uma solução gramaticalmente aceitável, mas a observação de surdos fluentes mostra que, em muitas situações, a preferência dos falantes mais proficientes na Libras é por uma rica exploração do espaço, aproveitando-se de sua significação no contexto imediato.<sup>7</sup>

Uma forma de incentivar o aluno a pensar nesses termos seria criando atividades que colocassem a exploração do espaço como elemento central da produção em Libras dos alunos. Além disso, o professor poderia ocasionalmente desviar o foco de avaliação, da adequação comunicativa para o aprimoramento da forma dos enunciados na Libras, demonstrando aos alunos de que maneira

---

<sup>7</sup> Por exemplo, a ideia de “ouvir um grito” poderia ser traduzida linearmente pelo sinal GRITAR, seguido do sinal OUVIR (possivelmente acompanhados de reorientação do tronco); porém, numa atividade de contação de história numa sala de aula de surdos, uma professora surda sinalizou GRITAR de maneira pouco convencional, localizando a configuração de mão própria do sinal GRITAR na região do ouvido (ao invés da boca) e empregando um movimento em direção ao corpo (ao invés de “para fora” do corpo) (Moreira, 2007).





uma mesma frase comunicativamente bem-sucedida poderia ser refraseada por meio da exploração do espaço a fim de se aproximar do registro de surdos altamente proficientes.

Quanto à datilologia, tal recurso precisa ser reconhecido como um das dimensões da aprendizagem da Libras mais complexas para os alunos ouvintes, tanto no âmbito da produção quanto da recepção. Não basta designar uma ou duas aulas a esse tema, sugerindo (equivocadamente) que o seu ritmo natural seja minimamente próximo ao ritmo empregado por alunos iniciantes, ou que a sua função seja restrita à soletração de nomes próprios e pedidos de esclarecimentos sobre sinais da Libras. Por isso, atividades regulares, que busquem conduzir progressivamente o aluno ao uso datilológico característico do discurso espontâneo, são imprescindíveis para qualquer curso de Libras.<sup>8</sup>




---

<sup>8</sup> Tais atividades deverão se tornar maximamente eficazes apenas quando aprofundarmos o nosso conhecimento sobre as várias funções desse recurso, bem como sobre as características de sua produção fonética (para um trabalho nessa direção, ver Wilcox, 1992). Gostaria de citar duas impressões sobre a Libras que ilustram essa questão, ainda carente de investigação: já notei que a letra I é normalmente produzida na sinalização fluente com o dedão ao lado da mão (ao invés de segurando os dedos indicador, médio e anelar, tal como somos ensinados), o que facilita muito a soletração de palavras que envolvem essa letra; observei também que várias constelações de letras, pela sua recorrência no Português (e.g. o sufixo “ção”), apresentam uma condensação fonética que, novamente, simplifica muito a sua produção quando a comparamos à soletração das letras “ç, a, o” individualmente. É crucial que aspectos formais dessa natureza, assim como aspectos funcionais da soletração manual, sejam devidamente investigados por meio de pesquisas, servindo assim de subsídio para uma melhor estruturação das atividades voltadas à prática datilológica no ensino da Libras.

No que diz respeito a tópicos como os “classificadores” e os sinais não-manuais, melhorias só serão alcançadas com a ampliação das pesquisas e com uma maior integração entre academia e instituições de ensino. Tanto pesquisadores quanto professores precisam ampliar seu conhecimento sobre a variedade de sinais não-manuais e as suas diferentes funções (e.g. Wilbur, 2000), bem como sobre o estatuto dos sinais que têm sido chamados de “classificadores”. Considerando o modo como o termo “classificadores” era empregado na fala de muitos de meus professores de Libras, ele servia apenas para demonstrar ao aluno ouvinte que havia algo de “misterioso” na Libras ao qual apenas os surdos tinham acesso. Em certa medida isso é uma consequência do modo pouco rigoroso com que o termo tem sido adotado por pesquisadores de Línguas de Sinais em todo o mundo: abraçando a nomenclatura a despeito de sua inconsistência com o que é discutido na literatura sobre línguas indígenas, asiáticas e africanas, para as quais o termo foi originalmente desenvolvido (Schembri, 2003; e, para uma discussão mais geral, Allan, 1977: 289-290).

No que se refere à semântica, o ensino de vocabulário na Libras deve ser ainda bastante aprimorado, o primeiro passo sendo a prevenção contra alguns equívocos comuns. A falta de uma escrita para a Libras faz com que os sinais sejam frequentemente designados por glosas (i.e. palavras do Português convencionalmente adotadas para se referir aos sinais). Não raramente nos cursos de Libras, as glosas eram confundidas com a própria semântica do sinal na Libras (McCleary e Viotti, 2007), equívoco estimulado pelo ensino de listas de palavras fora de contextos de uso. Além disso, a ênfase de alguns professores na tradução de palavras altamente polissêmicas do Português

ignorava o fato de que, na maioria das vezes, a tradução não envolvia essas palavras propriamente ditas, mas uma ampla modificação de todo o contexto frasal.<sup>9</sup>

Uma estratégia alternativa seria a de enfatizar o ensino do vocabulário sempre dentro de contextos de uso próprio da Libras, sem se apoiar tanto sobre as suas possíveis relações com o Português. O uso de uma escrita de sinais certamente contribuiria para essa desvinculação entre Português e Libras, mas caso a adoção dessa escrita não seja viável ou mesmo desejável pelo professor e pela instituição, seria importante ao menos manter-se uma consistência no uso das glosas a despeito das diferenças de contextos. Além disso, seria útil chamar a atenção dos alunos para o fato de essas glosas serem apenas nomes arbitrários convencionados para se referir ao sinal, a fim de não serem confundidas com a semântica própria do sinal na Libras.<sup>10</sup>

A questão da escrita de sinais nos remete também a uma das questões sociolinguísticas discutidas na pesquisa: a da padronização. Há dois aspectos que parecem relevantes sobre

---

<sup>9</sup> Por exemplo, numa atividade que incluía várias frases com o verbo “tomar” (e.g. “Eu tomei todo o suco”, “Ele tomou o livro da aluna”, etc), a frase “Eu tomei banho” era traduzida como “EU BANHAR”. Tendo em vista a ênfase do exercício no verbo em Português, a ideia implícita era a de que o verbo BANHAR estava ali servindo como tradução da palavra “tomar”, o que era certamente equivocado.

<sup>10</sup> Por exemplo, o sinal que vamos arbitrariamente glosar aqui como ACONTECER pode significar “acontecer algo inesperado”, “errar”, “de repente”, entre outros sentidos. A consistência no uso da glosa pode fazer com que em certos contextos ela pareça inadequada, e de fato é, mas a discrepância pode ser remediada por traduções para o Português que façam as adaptações necessárias (McCleary e Viotti, 2007).

esse tema. Em primeiro lugar, as línguas variam naturalmente, e todo professor de língua deve procurar evitar juízos de valor sobre a língua que seus alunos trazem de outros contextos, ainda que ele se comprometa com o ensino de uma só variante. A incorporação de atitudes naturais do senso-comum na sala de aula, como testemunhamos nos cursos de Libras, implica uma institucionalização de preconceitos linguísticos que pode ser bastante prejudicial à aprendizagem dos alunos.

Em segundo lugar, há atualmente uma tendência natural de padronização de uma variante culta da Libras, tendo em vista o grande desenvolvimento de tecnologias de registro e disseminação de dados eletrônicos, acompanhado de um acesso ainda restrito a essas tecnologias. Ao invés de querer lutar contra essa padronização ou fingir que ela não existe, parece-me mais interessante buscar compreendê-la de maneira crítica e equilibrada, desse modo se aproveitando de seus benefícios em potencial (i.e. a disseminação da Libras em nível nacional) e minimizando suas consequências adversas (i.e. a consolidação de visões prescritivistas sobre a Libras).

No que se refere às visões que os alunos ouvintes trazem para o curso de Libras, determinados mitos, preconceitos e estereótipos sobre as Línguas de Sinais parecem ser quase universais. Dificilmente um aluno ingressaria num curso de língua oral (e.g. Francês, Árabe, Chinês) acreditando que essa língua envolvesse algum tipo de representação do Português, ou um jeito simplificado e transparente de produzir sentidos, ou um modo de comunicação universal, ou ainda acreditando que poderá se tornar proficiente nessa língua em 1 ou 2 semestres de curso. Curiosamente, tais visões são predominantes entre alunos ouvintes que ingressam nos cursos de Libras.

Por esse motivo, entendemos que, no ensino de Línguas de Sinais como segunda língua, aulas *sobre* a Libras e não apenas *da* Libras sejam fundamentais para que os alunos possam refletir sobre essas ideias equivocadas e dimensionar adequadamente a complexidade da tarefa que se apresenta a eles, colocando-se de fato numa posição de *estudantes de segunda língua*. Caso o professor surdo não seja oralizado no Português, uma opção para a inclusão de aulas *sobre Libras* nos períodos iniciais dos cursos seria o estabelecimento de parcerias com professores ouvintes ou mesmo a utilização de intérpretes.

Ainda sobre as dimensões sociais da aprendizagem de Libras, é interessante notar como a comunidade surda pode estar ao mesmo tempo próxima geograficamente, e, em alguns momentos, distante socialmente. No que se refere à proximidade geográfica, a possibilidade de o aluno ouvinte se envolver regularmente em situações de imersão total na Libras (em associações, escolas, pontos de encontro de surdos) é um grande privilégio, quando comparamos essa situação à dos estudantes de línguas estrangeiras. Além disso, considerando que o ensino formal de Libras ainda está dando os seus primeiros passos, essas situações de aprendizagem em contextos informais adquirem uma importância ainda maior. Nossa experiência demonstrou que os cursos atuais oferecem uma base *mínima* importante para que os alunos possam explorar o contato com surdos fora da instituição; mas é esse contato informal, *contínuo e prolongado*, que permite ao aluno avançar em vários aspectos de sua proficiência ao longo dos anos (pronúncia, vocabulário, fluência, etc).

Por outro lado, essa possibilidade de convívio regular com pessoas surdas mostra que a proximidade geográfica, em alguns

casos, pode estar acompanhada de um distanciamento social passível de gerar ansiedade e conflitos. Entendemos que os professores devem estar sempre atentos a possíveis diferenças de atitudes e valores entre surdos e ouvintes, buscando minimizar situações de conflito em sala de aula – ou mesmo buscando explorar tais situações em atividades especificamente voltadas para essa reflexão. Alunos ouvintes, por outro lado, em especial pesquisadores, devem estar cientes do histórico de discriminação da comunidade surda, de modo a se precaver contra possíveis barreiras (além da barreira especificamente linguística) para a sua participação na vida pública e/ou privada da comunidade (ver Leite, 2001b e 2004).

Essa proximidade geográfica e distanciamento social entre o mundo surdo e ouvinte também tem reflexos nas práticas linguísticas utilizadas nesse contexto, em especial no modo como registros simplificados são cotidianamente empregados para minimizar as barreiras de comunicação entre os dois mundos. Apesar de toda a importância que essa prática apresenta nos contextos extraclasse, deve-se considerar com cuidado a sua inclusão em situações formais de ensino. Nos cursos de Libras, além de se tornar um obstáculo para a aquisição da gramática própria dessa língua, o uso simplificado de sinais acompanhado de Português oral parecia alimentar várias das visões equivocadas que os alunos ouvintes traziam em relação à Libras. Ficou evidente em diferentes momentos da pesquisa que a recorrência a essa prática se constituía num verdadeiro vício de comunicação, do qual alguns professores, e principalmente os alunos ouvintes, não conseguiam se livrar dentro da sala de aula.

Por fim, os aspectos pedagógicos e psicológicos destacados apontam para duas frentes: de um lado, uma necessidade de

amadurecimento e desenvolvimento no ensino da Libras que só poderá ser alcançada com o tempo (i.e. com o aumento da experiência dos professores, bem como das pesquisas e trabalhos voltados ao aprimoramento dos cursos de Libras como segunda língua); e, de outro lado, uma possibilidade de professores e alunos se aproveitarem de determinadas estratégias já disponíveis a eles que podem se mostrar benéficas para o aprendizado da Libras como segunda língua (e.g. a exploração de vídeos em atividades para compensar a falta de *feedback* da própria produção sinalizada).

A lição geral, a nosso ver, é a de que professores de Libras devem estar atentos para o fato de a aprendizagem de uma segunda língua envolver múltiplos fatores (linguísticos, sociais, pedagógicos, psicológicos, entre outros), que podem ocasionalmente cooperar entre si, mas que também podem eventualmente entrar em conflito.<sup>11</sup> Por esse motivo, o professor de língua deve ser suficientemente flexível para não adotar posições intransigentes, ponderando sobre possíveis vantagens e desvantagens de uma mesma experiência para os seus alunos ouvintes dependendo da perspectiva assumida. Esperamos que o presente artigo, ao




---

<sup>11</sup> Para citar dois exemplos: as breves trocas em Português entre os alunos podem ser vistas como algo negativo, por desviar o foco de atenção da Libras para o Português, mas também como algo psicologicamente positivo, por diminuir o filtro afetivo dos alunos com maiores dificuldades de acompanhar a dinâmica da aula; e a escrita pode ser vista como prejudicial, por levar o aluno a perder partes das explicações e da sinalização, mas também como algo positivo, já que a maioria dos ouvintes utilizam a escrita como uma ferramenta não apenas de registro, mas também de concentração, reflexão e compreensão de conteúdos.

detalhar a experiência subjetiva de um aluno adulto ouvinte, contribua precisamente para promover, entre os professores e elaboradores de cursos, essa necessidade de consideração de múltiplos pontos de vista na avaliação dos processos de ensino/aprendizagem da Libras como segunda língua.

## Referências bibliográficas

ALBRES, N. A.; VILHALVA, S. *Língua de Sinais: Processo de aprendizagem como segunda língua*. Rio de Janeiro: Arara Azul. s.d. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf>.

272

ALLAN, K. Classifiers. *Language*, v. 53, n. 2, 1977, p. 285-311.

BAILEY, K. M. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: H. Selinger e M. Long. (Eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983, p. 67-103.

\_\_\_\_\_. Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game. In: E. Sadtano. (Ed.). *Language acquisition and the second/foreign language classroom*. Singapura SEAMEO Regional Language Centre, Anthology Series, 1991, p. 60-103.

BAILEY, K. M.; OCHSNER, R. A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? In: K. M. Bailey, M. H. Long e S. Peck. (Eds.). *Second language acquisition studies*. Rowley, MA: Newbury House, 1983, p. 188-198.



BATTISON, R. Analyzing signs. In: C. Valli e C. Lucas (Eds.). *Linguistics of American Sign Language: An introduction*. Washington, DC: Clerc Books/Gallaudet University Press. 2000.

FELIPE, T. *Libras em contexto: Curso básico*. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. 2001.

GESSER, A. *Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: A microethnographic description*. Dissertação de mestrado. Florianópolis, SC: UFSC. 1999.

\_\_\_\_\_. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP. 2006.

HATCH, E. M. *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House. 1978.

JACOBS, R. Just how hard is it to learn ASL? The case for ASL as a truly foreign language. In: C. Lucas. (Ed.). *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1996, p. 183-217.

KRASHEN, S.D. Five hypotheses about second language acquisition. In: *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982, p. 9-32.

LEITE, T. A. *Pesquisa autobiográfica de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira como segunda língua: Estudo em diário*. Relatório Final (Iniciação Científica, FAPESP Processo 99/11404-6) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland Emerson McCleary). 2001a.



LEITE, T. A. *Pesquisa baseada na tradução do livro Learning to see: teaching American Sign Language as a second language, de S. Wilcox e P. P. Wilcox*. Relatório Final (Iniciação Científica, FAPESP Processo 99/11404-6) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. (Orientador: Leland Emerson McCleary). 2001b.

\_\_\_\_\_. *O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileira*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP. 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/>.

\_\_\_\_\_. Língua, identidade e educação de surdos. *Ponto Urbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*. 2008, v.2. Disponível em: <http://n-a-u.org/pontourbe02/Leite.html>.

274



LEITE, T. A.; McCLEARY, L. E. Pesquisa autobiográfica em diário de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira como segunda língua. *Estudos Linguísticos XXXI*. Marília: XLIV Seminário do GEL. 2002.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de língua sinalizada: Um estudo piloto da transcrição de narrativas na Língua de Sinais Brasileira. In: H. Salles (Ed.). *Bilingüismo e surdez: Questões lingüísticas e educacionais*. Goiânia, GO: Cãnone Editorial. 2007.

MOREIRA, R. L. *Uma descrição da dêixis de pessoa na Língua de Sinais Brasileira: Pronomes pessoais e verbos indicadores*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP. 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-13112007-103644/>.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. *Curso de Libras 1*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo. 2006.

QUEK, F.; McNEILL, D.; BRYLL, R.; HARPER, M. Gesture spatialization in natural discourse segmentation. *Proceedings of the seventh international conference on spoken language processing*, v. 1, September, Denver, CO, 2002, p. 189-192.

SCHEMBRI, A. C. Rethinking “classifiers” in signed languages. In: K. Emmorey (Ed.). *Perspectives on classifier constructions in sign languages*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 3-34.

SCHMIDT, R. W.; FROTA, S. N. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In: R. R. Day. (Ed.). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986, p. 237-326.

275



SCHUMANN, J. H. Some more data: Diary studies and autobiographies. In: *The neurobiology of affect in language*. Blackwell Publishers, 1997, p. 103-171.

SCHUMANN, F. M.; SCHUMANN, J. H. Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. In: H. Brown, C. Yorio e R. Crymes. (Eds.). *On TESOL '77 'Teaching and learning English as a second language': Trends in research and practice*. Washington, DC: TESOL, 1977, p. 241-9.

SWISHER, M. V.; CHRISTIE, K.; MILLER, S. L. The reception of signs in peripheral vision. *Sign Language Studies*, v. 63, 1989, p. 99-123.

WILBUR, R.B. Phonological and prosodic layering of non-manuals in American Sign Language. In: K. Emmorey e H. Lane (Eds.). *The signs of language revisited: An anthology to*

honor Ursula Bellugi and Edward Klima. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 215-244.

WILCOX, S. *The phonetics of fingerspelling*. Amsterdam: John Benjamins. 1992.

\_\_\_\_\_. Struggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in Deaf education. In: N. John-Steiner; Panosky, C.P. e Smith, N. (Eds.) *Sociocultural approaches to language and literacy: An interactionist approach*. Cambridge University Press, 1994, p. 109-138.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. *Aprender a ver: O ensino da Língua de Sinais americana como segunda língua*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.





## *Capítulo 10*

Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas

AUDREI GESSER\*

---

\* Andrei Gesser é da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

## 1. Introdução

Neste artigo<sup>1</sup> problematizo — a partir de alguns apontamentos que venho fazendo em pesquisas de cunho etnográfico (Erickson, 1986, 1992) desenvolvidas em contextos de ensino de Libras para ouvintes<sup>2</sup> — a questão das concepções e paradigmas ideológicos na educação dos surdos. Início tecendo uma reflexão sobre o conflito trazido pelas designações *deficiente auditivo*, *surdo-mudo*, e *mudo* e o processo de desconstrução dessas representações observados na interação de sala de aula nas falas de alguns professores surdos e seus alunos ouvintes<sup>3</sup> com o

278



<sup>1</sup> Artigo originalmente publicado na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, volume 47(1), jan/jun. 2008, IEL/Unicamp. Gostaria de agradecer a comissão editorial da revista por permitir a publicação nessa obra.

<sup>2</sup> Este artigo é fruto de várias reflexões resgatadas de meu percurso investigativo no campo da surdez iniciadas em 1997 (ver Gesser, 1999, 2006).

<sup>3</sup> Os registros aqui apresentados foram gerados em Florianópolis e Campinas em cursos de Libras para ouvintes iniciantes, caracterizados em módulos. Na maioria dos módulos que participei como aluna-pesquisadora, pude constatar que o grupo de alunos ouvintes era sempre muito heterogêneo em termos de idade, proficiência na língua, formação profissional (fonoaudiólogos, educadores de surdos, professores de diversas disciplinas escolares, graduandos de medicina, psicólogos, familiares de surdos, secretárias escolares, pajens, graduandos de letras, linguística e linguística aplicada), e as turmas sempre muito numerosas (variando de 15 até 40 alunos).

objetivo de mostrar como foram postas em cena nas narrativas que contaram, ao longo dos tempos, a história dos surdos. Para tal articulação, retomo, retrospectivamente, como foi o meu primeiro contato com a surdez, mostrando como essa questão conceitual ainda ocupa um espaço muito significativo nos espaços sociais, e, especificamente, nas salas de aula de Libras para ouvintes (Gesser, 1999, 2006). A discussão aponta a importância de nos desvencilharmos de preconceitos cristalizados de certa forma arraigados no modo como nomeamos o outro (Lane, 1992; Skliar, 1997). Em seguida, questiono — a partir da integração de alguns elementos conceituais dos Estudos Culturais de Hall (2033a/b/c), Pós-Coloniais de Bhabha (1992, 2000, 2003) e do historiador e sociólogo De Certeau (1994, 1995, 1996) — as noções de identidade e cultura pensados no contexto da surdez, com o objetivo de se criar um espaço de ruptura com os discursos essencialistas, puristas e totalitários. Assim, nesse texto apresentarei as vozes, os discursos construídos na interação face a face entre surdos e ouvintes. Acredito que as falas e relatos que seguem servem também para olharmos para as nossas próprias posturas e práticas discursivas frente à surdez.

## 2. “A palavra ‘cadeirante’ eu não consigo assimilar, mas ‘surdo’ eu estou mais acostumado”

Em uma oportunidade para discutir questões relacionadas ao surdo com uma profissional da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, em 1997, senti na pele minha dificuldade em lidar com a surdez. Só depois dessa conversa, e através do processo de familiarização e estranhamento (Erickson, 1986), é que pude perceber a postura

preconceituosa, paternalista e romantizada que eu tinha do surdo. Essa percepção ficou evidente, quando comecei a refletir sobre a minha interação com essa professora. Recordo-me de todas as vezes em que ela me interrompia para que eu me referisse ao surdo como *surdo*, e não como *deficiente auditivo*, *surdo-mudo*, ou *mudo*. De fato, em função de meu desconhecimento de tudo que reverberava nesses nomes, não percebi, naquele momento, a carga semântica negativa que conotavam. Então, vez por outra me referia aos surdos como “deficientes auditivos”, e, em um dado momento da nossa conversa, a professora, irritadíssima e em um tom muito alterado, falou: “*Surdo! Surdo! Você deve chamá-los de surdos! Se você pretende fazer pesquisa sobre estes indivíduos, por favor, eles são surdos e não deficientes!*”. O que ficou latente para mim durante nossa interação foi a profunda agressividade e incômodo dela; o que me levou a começar a monitorar a minha fala e a tomar muito cuidado para chamá-los sempre de *surdos*. O fato é que, na minha visão inicial, a palavra *surdo* conotava mais preconceito, e parecia que não era um uso sequer politicamente correto. Não tinha ideia, também, por outro lado, da carga semântica que os termos *deficiente auditivo*, *surdo-mudo*, e *mudo* conotavam, constantemente observados em muitas falas de pessoas leigas na discussão e/ou de especialistas dentro de uma posição que toma a surdez como uma patologia.

Nas minhas idas e vindas a alguns contextos escolares, e com o aprofundamento em leituras da área, somadas a inúmeras conversas com pessoas pertencentes às comunidades surdas entendi a atitude daquela professora. O que ela estava fazendo era rejeitar um discurso ideológico dominante construído nos moldes do oralismo, que localiza o surdo em dimensões clínicas





e terapêuticas da “cura”, da “reeducação” e da “normalização”. Ao utilizar o termo *surdo*, a professora estava tentando me mostrar um outro discurso sobre a surdez: o discurso pautado em paradigmas da diferença linguística e cultural. Tive a oportunidade de desfazer o meu mal-entendido, pois a imagem que lhe atribuí foi a de alguém que não estava gostando de compartilhar comigo suas informações sobre a surdez.

Essa experiência fez-me compreender como estava presa à ideologia dominante ouvinte e como nela se inscrevia meu discurso. A minha ignorância sobre a realidade surda gerou em mim uma atitude vinculada aos estereótipos e aos imaginários sociais que constituem o poder e o saber clínico (Skliar, 1997; Lane 1992). A representação que fazia do surdo estava ancorada na visão do *déficit*, na falta da audição, portanto. Tive que me permitir certo tempo para desconstruir essa visão da deficiência que estava concretamente amarrada ao termo que utilizava para nomear os surdos, e reconhecer a dimensão política da surdez que o uso do termo *surdo*, apropriadamente, conota. Padden & Humphries (1988: 44) nos apontam que

a deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Esta marca sugere autorrepresentações políticas e objetivos não familiares para o grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, eles usam termos profundamente relacionados com a sua língua, seu passado, e sua comunidade. [tradução minha]

A questão da terminologia ficou esclarecida para mim. Todavia, voltava a revivê-la na interação com outros tantos ouvintes que estavam se relacionando pela primeira vez ou



mesmo que já se relacionavam com o mundo da surdez. Era então inevitável relembrar o episódio descrito acima. Percebi que em todos os cursos de Libras de que participei<sup>4</sup>, por exemplo, havia por parte dos professores surdos um tempo, nas aulas, dedicado a explorar e esclarecer as conotações que o termo *deficiente auditivo* e seus derivados populares carregam. A vinheta narrativa<sup>5</sup> abaixo descreve a ação do professor surdo que estarei me referindo pelo nome de Leo<sup>6</sup>:

### Excerto 1

Em sua segunda aula de Libras, o professor Leo traz uma transparência e pede a uma aluna ouvinte que leia em voz alta. O título da transparência é “postura frente a surdez”. Em seguida escreve no quadro as palavras deficiente auditivo, surdo-mudo e surdo, e nos pergunta se sabemos a diferença. Enquanto algumas alunas demonstram saber, há outras que ficam na dúvida. Então ele aponta que surdo-mudo nunca deve ser usado porque o surdo tem aparelho fonador e se for treinado ele fala com voz, mas que o termo é errado porque faz as pessoas pensarem que o surdo não tem língua. O termo

<sup>4</sup> No total foram 5 cursos para iniciantes Módulo 1. Dos cinco cursos, três são contextos investigados para a realização da pesquisa de doutoramento e os outros dois são parte da minha dissertação de mestrado. Posteriormente, também tive a oportunidade de fazer três cursos iniciantes de Língua Americana de Sinais (ASL) na Universidade Gallaudet – EUA, no programa de Estágio de Pesquisa no Exterior. Todos os cursos foram financiados pela CAPES.

<sup>5</sup> Ver convenção de transcrição das vinhetas, gravações em áudio e em vídeo na página 308.

<sup>6</sup> Os nomes dos professores surdos e dos alunos ouvintes foram alterados para preservar a privacidade e confidencialidade dos registros.

deficiente auditivo ou D.A. não deve ser utilizado porque também preconceituoso, e finaliza dizendo que o termo correto é surdo. Embora todas pareçam concordar com a exposição, uma das alunas fala em voz alta para o grupo: “mas esta diferença a gente aprende aqui no curso e com o surdo né? Porque no curso de pedagogia que eu fiz sempre chamamos de deficiente...”

A mesma aula de apresentação desses termos é feita também por uma outra professora surda em seu curso Módulo 1 do qual também participei como aluna-pesquisadora. Essa professora (vou chamá-la de Ana), todavia, faz uma discussão mais fervorosa sobre o assunto conforme pode ser observado na transcrição que segue abaixo. Utilizando-se da Libras e da fala em Português simultaneamente, ela aponta a diferença para as alunas ouvintes e conclui enfaticamente:

### Excerto 2

**Ana:** {☞} Esta história de dizer que surdo não fala que é mudo está errado (...) sou contra o termo surdo-mudo e deficiente auditivo porque tem preconceito (pausa) Vocês sabem quem inventou o termo deficiente auditivo? (pausa) Os médicos! } *((todas as alunas começam a rir porque sabem que tem duas alunas estudantes de medicina na aula, e uma delas fica vermelha))*

**Ana:** {☞} Por que estão rindo? A::::: elas estudam medicina! *apontando para as alunas* tudo bem lá no passado se “usava” estes termos. Os médicos achavam os surdos uns coitados, por isso é importante falar sobre isso (pausa) eu não tô aqui só para vocês aprenderem a Libras eu tô aqui também para explicar como é a vida do surdo, da cultura, da



nossa identidade } ((*as alunas observam a professora escrever no quadro: normal = ouvinte, e em seguida ela faz a seguinte pergunta a todas*))

**Ana:** {👂 e o surdo? é anormal? tô dizendo isso porque em geral os ouvintes quando se referem aos seus filhos ouvintes que têm algum probleminha de audição os médicos dizem “ não se preocupe mamãe, seu filho é normal, ele não é surdo!” }

Podemos perceber a importância de tais termos para a vida dos surdos. Neste último exemplo, a professora surda traça um paralelo, a partir da sua própria vivência, entre as concepções de anormalidade e normalidade, e esta última é apresentada como um atributo exclusivo daqueles que ouvem. Ana procura sinalizar em sua fala a perspectiva da diferença, da visibilização da língua, da identidade do surdo como indivíduo pertencente a um grupo cultural, buscando apagar e/ou desconstruir a representação, a visão e a identidade da deficiência. E um dos caminhos encontrados pelos professores – tanto por Ana como por Leo – é deixar claro como tais termos inferiorizam e discriminam os surdos de uma forma geral, e como são rejeitados por eles próprios e também dentro da comunidade surda.

Foi possível observar nas interações de ensino da Libras que havia, por parte dos alunos ouvintes, tanto um estranhamento como uma maior familiarização com essas denominações. De qualquer modo, o importante é apontar aqui esse movimento que sai do discurso da deficiência para o discurso do reconhecimento político da surdez como diferença, e como essa conscientização pode proporcionar mudanças na forma como nos relacionamos como o outro. Em uma das entrevistas, perguntei



a um grupo de quatro ouvintes (três alunas e um aluno) como eles viam a Língua de Sinais e os indivíduos surdos. Um dos alunos do grupo diz o seguinte na entrevista em áudio:

Excerto 3

**Jonas:** Eu vejo que **em todas as deficiências é paternalismo puro sabe? E com o surdo não é diferente porque nas escolas, na sociedade TODOS acham que o surdo vive uma deficiência e: que eles são incapazes** (...) eu sei que é difícil lidar com o surdo com naturalidade no começo porque eu::: EU MESmo né:: <na minha família eu tenho um surdo> e **tinha ME-do de me aproximar dele porque achava ele ANORMAL** (1.5) hoje eu entendo a Língua de Sinais <e não só esta questão> (.) então quando você vê um surdo que é PROFESSOR como o nosso aqui dando aulas da sua língua e falando para os alunos ouvintes que os surdos não escutam mas que isso não significa que são deficientes mentais ou retardados <como a maioria vê sabe?> você::: você consegue encarar de uma outra forma (.) eu vejo isto assim que:: que isto contribui de uma forma que a gente pode ir tirando o preconceito (.) diminuir pelo menos esse efeito negativo que tem na vida deles né? **Outro dia chegou na secretaria um deficiente físico <um cadeirante como eles chamam> a palavra ‘cadeirante’ eu não consigo assimilar ainda, mas ‘SURDO’ estou mais acostumado** (.) e::: até entendo o porquê (...) assim::: se você chama o surdo de deficiente ou de mudinho né? tem mais preconceito e quando eu comecei a conviver mais com os surdos e quando comecei a entendê-los na sua comunicação eu::: eu percebi que **eles querem que chamem eles de SURDOS sabe? Uns ficam até NERVOSOS se você chama eles de deficiente auditivo** (1.5) e se isso acontece é::: é porque se sentem discriminados (.) isto é o efeito lá::: da



**oralização que queria ver o surdo fala::ndo** (.) <mas também têm outros que não tão nem aí> (.) eu vejo assim que eles TÊM SIM uma perda auditiva e::: isso não dá para negar (.) o problema é que::: <como em uma aula que a gente teve aqui com o nosso professor> ele disse que os surdos mesmos preferem ser chamados de surdo (.) por uma CULTURA (.) que se trata de uma DI-FE-REN-ÇA e não de deficiência propriamente (...)

Jonas demonstra em sua fala sensibilidade e conhecimento sobre a carga semântica que se tem utilizado nas narrativas sobre a surdez. Também aponta o seu próprio movimento na relação entre duas nomenclaturas antagônicas: o *deficiente* construído nas ondas do movimento oralista e o *surdo* construído em oposição ao primeiro, pautado no discurso da diferença linguística e cultural.

A construção da identidade *deficiente* (e todos os seus derivados pejorativos) está ainda muito presente na vida dos surdos, e junto com ela uma série de práticas encapsuladas no projeto clínico hegemônico. Isto ocorre porque a surdez é tanto uma construção cultural como um fenômeno físico. A forma dessa construção cultural é, sem dúvida, uma expressão de valores culturais mais amplos, significados através de uma ordem superposta anterior – a ordem majoritária ouvinte – que busca “normalizar a anormalidade” (Foucault, 2001). Por outro lado, é importante salientar, no que nos diz De Certeau (1994, 1996), que há também uma resignificação dessa ordem superposta – os oprimidos e excluídos, afirma ele, não são repositórios e/ou “consumidores” passivos nessa relação, ao contrário, para o autor, consumir é produzir. Há no consumo um aspecto cria-



tivo, uma vez que os indivíduos utilizam *táticas* e apropriam-se – fazem *reempregos* – de imposições, de forma a sobreviverem culturalmente. Vejamos o que dizem os ouvintes num outro momento da nossa conversa, gravada em áudio:

#### Excerto 4

**Angela:** Sabe uma coisa que eu fico irritada? Assim né:: até entendo eles (.) mas outro dia vi um aluno surdo NOSSO aluno ((estabelecendo contato visual com os outros professores entrevistados)) (.) ele estava na rua se fazendo de coitadinho (.) <sabe aqueles pacotinhos de caneta que as pessoas vendem por aí?> assim com uma notinha dizendo que são “deficientes auditivos” ((faz um gesto entre aspas quando diz esta palavra)) então (.) ele tava tirando vantagem da sua surdez para ganhar dinheiro (1.5) SAbE eu sei que é DIFÍCIL para eles mas mas veja bem a visão de alguns pais <não todos porque a mãe lá::> da Gabi <ela é bem esclarecida com a questão da cultura surda>=**Audrei:** =mas a escola, os professores apoiam ela? Apoiam essa mãe que é mais esclarecida com a questão?=**Angela:** =bem ((risos)) é difícil né: Audrei porque:: porque é também um susto para quem nunca lidou ou viu um surdo antes (.) a gente tá despreparado mesmo inclusive as escolas (1.5) mas veja bem EU eu estou procurando uma forma de me informar também e::: <e tem professoras que não estão nem aí> assim como alguns pais também (.) a visão de alguns pais QUAL é a visão? ele é SURDO, não serve para NADA, ele não vai poder trabalhar, é uma pessoa INÚTIL (...) porém o filho surdo eu posso aposentá-lo (...) é um benefício (...) eu posso ganhar uma casa popular (...) então NESTE CASO o meu filho é DEFICIENTE (...) acho que a questão é do necessitar do quando eu posso necessitar do meu filho

surdo (...) caso contrário eu nem toco que tenho um filho surdo (...) o paternalismo entra aí (.) então se o filho não tem pilha ((referindo-se ao aparelho auditivo)) a rede municipal que resolva isto (...) Jonas: (...) <ou pode haver o extremo oposto> (.) pra tentar superar a vergonha que alguns sentem de ter filho surdo é tentar tornar ele melhor do que o ouvinte (1.5) e eu acho também que a GENTE MESMO só enxerga os surdos na deficiência (.) precisamos ver estas pessoas de uma outra forma (.) se não mudamos nossa postura os próprios surdos vão continuar se considerando deficientes também (.) porque como você disse antes né:: há benefícios com isso e eles usam isso (.) assim se a gente olhar bem me parece natural isto estar acontecendo (.) eu até compreendo=**Angela:** =é TEM OS DOIS LADOS ou o lado do coitado ou o lado de super (...) no nosso meio fica bem claro o paternalismo (...) uns também acabam deixando o filho surdo de lado (...) questão da indiferença (...) muitos pais dizem “se ele não for na fono não vai falar Português e se for não fala do mesmo jeito (.) então pra que vou perder o meu tempo?” (...) ((Angela reportando as vozes de alguns pais de seus alunos))

No excerto acima, Angela, uma das alunas do curso e também professora de surdos no ensino fundamental, demonstra em sua fala os usos que alguns surdos e alguns familiares fazem da surdez, quando diz que *“os surdos estão vendendo pacotinhos de caneta dizendo que são deficientes auditivos... tirando vantagem da surdez para ganhar dinheiro”*, *“meu filho surdo eu posso aposentá-lo”*, *“posso ganhar uma casa popular”*, *“se o filho não tem pilha do aparelho auditivo a rede municipal que resolva”*. Apesar de sua fala mostrar indignação, devemos considerar que, infelizmente, a visibilidade que os indivíduos surdos têm é uma visibilidade



pautada na deficiência. O que não é de estranhar, considerando que o discurso da diferença articulado na sociedade majoritária sobre ouvintes e surdos é ainda tipicamente construído com base na perda auditiva, na falta de algo, na ausência; uma narrativa fortemente construída do ponto de vista da patologia e, portanto, legitimada e aceita nessa mesma perspectiva. Nesse contexto, faz sentido, para as pessoas (surdos e familiares) que convivem com essa realidade, transitar ora no discurso da deficiência ora no discurso da diferença (*“posso ganhar uma casa... neste caso meu filho é deficiente... a questão do necessitar do meu filho surdo... caso contrário eu nem toco que tenho um filho surdo”*), pois pode ser uma forma de sobrevivência, ou, usando a expressão de De Certeau (*op. cit.*), como uma “tática”, em busca de uma visibilidade social e cultural. Claro que a fala reportada acima pela aluna-professora alfabetizadora (Angela) sobre o comportamento dos pais ouvintes que ela tem tido contato pode realmente conter um fundo essencialmente interesseiro e alheio à perspectiva do engajamento político sobre a surdez. Da mesma forma, há indivíduos com algum grau de perda auditiva que se veem como deficientes e não se identificam com uma cultura surda – optam pela oralização<sup>7</sup> e veem nos recursos da



<sup>7</sup> Gostaria de destacar que só o surdo tem o direito de optar ou não pela oralização (treinamento de fala e leitura labial). Completamente diferente disso, é a imposição que tem sido feita pelos oralistas convictos ao longo dos anos como a solução para o surdo “falar”. O movimento oralista, sabe-se, influenciou muitas gerações de surdos e familiares ouvintes, produzindo efeitos nefastos como a opressão, discriminação e preconceito, mas, felizmente, não conseguiu banir a Língua de Sinais das comunidades surdas. Estou pontuando essa questão porque tenho um amigo surdo que foi oralizado, e mesmo valorizando e utilizando a Língua de Sinais com seus pares surdos, ele diz sentir-se discriminado por causa de sua oralização.

medicina uma grande possibilidade de recuperação da audição: seja por implantes cirúrgicos e/ou pelo uso de aparelhos auditivos. Então, o que muitos surdos e ouvintes envolvidos nessa discussão podem se perguntar é: quando teremos uma transformação social e um olhar e atitudes diferenciados, mais justos e sem tantos preconceitos na nossa sociedade?

As transformações e/ou mudanças na sociedade, em se tratando de minorias, não são radicais. Há níveis de explicitação de preconceitos; e os preconceitos podem estar velados até mesmo na narrativa da diferença. Destaco a discussão em McLaren (2000), quando argumenta que a palavra *diversidade*<sup>8</sup> ou o discurso da diferença podem estar sendo utilizados para encobrir uma ideologia de assimilação que está na base do discurso do “multiculturalismo conservador e corporativo”, e, no caso da surdez, não é a pregação dessa narrativa que garantirá uma atitude de respeito às minorias linguísticas. Assim, é importante termos em mente as palavras de Skliar, ao prefaciá-lo Botelho (1998:10). Diz ele:

Reconhecer a diferença não significa uma aceitação formal nem uma autorização para que os surdos sejam diferentes. A definição da surdez sob a perspectiva da diferença supõe, no

<sup>8</sup> A palavra *diversidade* tem sido criticada por Bhabha (1994) quando é utilizada em um sentido *liberal* para reafirmar uma sociedade “plural e democrática”. Esta noção está amarrada à ideia de multiculturalismo de McLaren (2000) que nos alerta que, discursivamente, pode encobrir outras ideologias, como falsas noções de igualdade. Reconheço os mascaramentos que o termo possa imprimir, mas para os propósitos dessa discussão o termo será empregado como uma forma de contemplar as *multiplicidades* de culturas, identidades e línguas.

mínimo, estabelecer quatro dimensões inter-relacionadas: a dimensão política, a dimensão ontológica visual, a presença de múltiplas identidades surdas e a [não] localização da surdez nos discursos sobre a deficiência.

Infelizmente, os surdos têm sido narrados e definidos exclusivamente a partir da realidade física da falta de audição e, portanto, aos olhos da sociedade majoritária ouvinte, eles têm sido vistos exclusivamente a partir desse fato. O efeito disto é que os surdos e as línguas de que fazem uso (Libras e Português escrito/oral) tornam-se telas com espaços em branco para a projeção do preconceito cultural e do discurso da “normalização”. Os termos *deficiente auditivo*, *surdo-mudo* e *mudo* não são exemplos isolados de demonstração de preconceito somente, mas são indicadores de um mundo mais amplo de redes de significados que estabelecem convenções para descrever relações entre condições, valores e identidades. Além disso, dentro desse mundo de significados há alinhamentos distintos e desiguais entre uns e outros, já que no caso da minoria surda os discursos da medicalização e da normalização têm prevalecido sócio-historicamente.

Uma outra questão a destacar é como a maioria dos cursos universitários que preparam profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de língua(gem). De acordo com Skliar (1997:33), “os surdos estão forçados a existir na Educação Especial”. Ora, o rótulo “especial” não desloca as minorias surdas para a visão étnica de surdez, ao contrário, esse rótulo mascara o preconceito

de forma muito melindrosa. Ainda conforme o mesmo autor, o rótulo *especial* conota essencialmente o discurso do desvio da normalidade, porque acaba entrincheirando indivíduos surdos e todos os ditos deficientes em um mesmo bloco de localização, ou seja:

(...) em uma continuidade, que, na verdade, é descontínua, isto é, grupos de indivíduos juntos, mas também separados entre eles, e separados de outros sujeitos. (...) Neste sentido, não haveria nada em comum, por exemplo, entre um surdo e um deficiente mental, que separe esse surdo ou esse deficiente mental – de um menino de rua, de um indígena ou de um trabalhador rural. (Skliar, 1997: 33)

292

Ao ser inquirida sobre a profissão e o curso em que havia se formado, Lucy (uma das alunas ouvintes de um dos cursos iniciantes da professora Ana) respondeu-me: “*Sou professora formada em pedagogia com especialização em Educação Especial. Atendo indivíduos com necessidades especiais – os deficientes auditivos, visuais, mentais e físicos...*”. Pode-se observar em sua resposta a forma como os cursos de pedagogia localizam tais indivíduos: indivíduos diferentes tratados como iguais nas suas necessidades. No prefácio a Botelho (1998:11), Skliar enfatiza que a desvinculação da Educação Especial e o deslocamento da educação dos surdos para outros discursos possibilitam uma transformação mais apropriada no contexto ideológico, teórico e discursivo:

a surdez pode não ser, epistemologicamente, uma deficiência, mas está sendo permanentemente localizada como tal. Assim,

a ruptura entre educação de surdos e educação especial é uma maneira de des-patologizar a surdez, de levar a surdez para outros discursos, vinculados com outras linhas de estudo em educação.

Por fim, concordo com Skliar (*op. cit.*) quando nos afirma que é por meio desse deslocamento das oposições conceituais da Educação Especial para uma Educação para Surdos, e também das nomeações *deficiente auditivo* (e todos os seus sinônimos) para *surdo* – ou seja, através de mudanças nas representações e narrativas sobre o surdo e a surdez – que poderemos melhor enxergar os múltiplos e diversos recortes identitários dos surdos, e contribuir para que se possa sair do discurso da deficiência para o da diferença; afinal, aponta-nos Skliar (1997: 33), “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais”. Acrescentaria nesta discussão a ideia apontada por Carvalho (2003: 61) no sentido de nos desvincularmos da educação especial a partir de uma “visão substantiva” para começarmos “a construir o *especial na educação*, numa visão adjetiva”.

293



### 3. “O professor está muito preso aos padrões culturais dos ouvintes”

#### Excerto 5

Durante o intervalo do curso do professor Leo, algumas alunas ouvintes formam um grupo e começam a falar sobre as aulas, a Língua de Sinais e as dificuldades que têm para se expressarem com fluência. Uma delas diz que o curso lhe oferece uma oportunidade para ter mais

contato com o surdo e aprender um pouco mais sobre a cultura surda. Uma outra aluna que estava passando, ao ouvir o comentário dela diz: *“o que você já aprendeu da cultura surda?”*. Sem hesitar, a aluna respondeu: *“muitas coisas, que eles têm uma identidade surda e não aquela coisa da deficiência, pois têm uma língua própria e se expressam através dela. O principal para nós é saber que os surdos têm uma língua própria, a Língua de Sinais”*

O que aprendemos até aqui sobre cultura surda? Lane *et al.* (1996: 67) apontam que a Língua de Sinais exerce três papéis fundamentais na comunidade surda: “é um símbolo de identidade social, um meio de interação social, e um repositório de conhecimento cultural”. Ao responder à pergunta da colega sobre o que ela havia aprendido da cultura surda, há uma sugestão de que a Língua de Sinais marca a identidade cultural do surdo (*“eles têm uma identidade surda e não aquela coisa da deficiência, pois têm uma língua própria”*). Não há dúvidas de que na comunidade surda a Língua de Sinais (LS) confere ao surdo uma libertação dos moldes e visões até então exclusivamente patológicos, pois desvia a concepção da surdez como deficiência, vinculada a lacunas na cognição e pensamento, para uma concepção da diferença linguística e cultural.

A LS é, portanto, um símbolo importante de identidade cultural; o que não significa dizer, por outro lado, que o surdo também não construa outras culturas e identidades na Língua Portuguesa, por exemplo. O problema está no fato de que o Português de que o surdo faz uso (escrito e oral – este último no caso de surdos oralizados) é também estigmatizado, uma vez que não atinge as expectativas impostas e desejadas por



uma maioria de ouvintes. Para discorrer sobre essa questão, valho-me do estudo de Silva (2005: 139), que discute a escrita do surdo mostrando que nela uma outra relação é estabelecida, e que outros aspectos estão sendo privilegiados. Esses aspectos são, por sua vez, incompatíveis com os esperados pela sociedade ouvinte letrada. Assim, pode-se dizer que o surdo se *reapropria*, *reemprega* a escrita de outra forma, como um “Português surdo”<sup>9</sup>, e, ao marcar “sua própria história com essa língua e com essa maneira de escrever”, o surdo imprime nela marcas de sua identidade, ou seja, outra relação é estabelecida. Essa questão de fronteiras aparece também entre outras culturas e línguas minoritárias e, nesse contexto, importa destacar também a pesquisa de Maher (1996: 29) sobre os conflitos na demarcação das identidades indígenas, apontando o aspecto fragmentado, multifacetado, móvel e fluido da identidade:

o outro com o qual interagimos não é sempre o mesmo, o tempo todo, em todas as situações sociais. ...a identidade não é um fenômeno unitário que contenha em si qualquer essência definitiva, mas é uma construção feita em múltiplas direções, direções estas muitas vezes contraditórias.

A autora conclui que o “ser índio” é uma construção que se dá no discurso e, no caso dos índios, essa construção identitária também ocorre na Língua Portuguesa (nas palavras da

---

<sup>9</sup> Essa discussão do “Português surdo” é articulada na tese de Silva (2005) ao fazer um paralelo com a discussão sobre o “Português índio”, discutido em Maher (1996).

autora, no “Português Índio”), pois é no **discurso** que se torna possível dar o sentido do “ser índio” [ênfase da autora]. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o surdo constrói identidades tanto na Língua Portuguesa como na Língua de Sinais.

De modo geral, os indivíduos veem cultura e identidade como uma entidade em bloco, fechada, acabada e estática. Entre grupos minoritários, por exemplo, é comum ouvir um discurso de oposição às culturas majoritárias cravado na homogeneidade cultural de seu grupo. Assim, passa-se a ideia de que todo o surdo é igual, tem a mesma cultura e identidade surda. Trata-se de um surdo idealizado, do qual se ignoram gênero, nacionalidade, idade, orientações étnicas, sexuais e religiosas como características que também compõem “as culturas” de um indivíduo. Que na comunidade surda esse posicionamento essencialista tem em vista a afirmação, valorização e reconhecimento cultural não restam dúvidas, uma vez que é a coesão, a “uniformidade” que dá ao grupo visibilidade, ou seja, serve para que o grupo se autoconstitua como tal graças à aceitação dessa visão por parte de quem os exclui. Mas, o que se entende por cultura surda? Quadros (2002: 10) define a cultura surda

como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Não quero negar a existência de características compostas por valores, comportamentos, atitudes e práticas sociais distintas



das culturas ouvintes. Todavia, o perigo está em transformar as diferenças em homogeneidades culturais, ou seja, ter uma visão dividida e singular entre “cultura ouvinte” (dominadora) e “cultura surda” (dominada), fazendo com que a identificação do segundo grupo seja marcada apenas na surdez e na Língua de Sinais – independente da raça, classe ou gênero, por exemplo. Afinal, o que se pode afirmar em termos culturais e identitários a respeito do multiculturalismo na surdez? Como tem sido abordada a questão da diversidade dentro do grupo surdo, ou seja, os entremeios em que se amontoam, por exemplo, as mulheres surdas, negros surdos, índios surdos, surdos de áreas rurais, surdos homossexuais, surdos cegos, surdos com deficiências mentais, surdos cadeirantes, ouvintes filhos de pais surdos, e os surdos com diferentes graus de surdez? A esses indivíduos Lane *et al.* (1996) têm se referido como “minorias duplas”, e a meu ver têm sido mais apagados, invisibilizados e discriminados na nossa sociedade: ou seja, ser surdo cego é diferente de ser surdo vidende, ser surdo branco é diferente de ser surdo negro, ser surdo não oralizado é diferente de ser surdo oralizado...

Essa discussão sobre diversidade cultural surda é também importante, levando em conta que é muito recorrente ouvir que o surdo de lares ouvintes não compartilha de cultura surda alguma com seus familiares, e, portanto, tem que buscar “essa cultura” (como se ela fosse uma só, pronta e acabada!) no convívio com outros surdos (algo similar ao que se diz sobre a cultura dos homossexuais, que se reúnem em *guetos* para afirmar sua cultura). Ou seja, na maioria das discussões enfatiza-se um surdo visto como um “estrangeiro em sua própria casa” (Bayton, 1996; Lane *et al.*, 1996). É muito complexa e intrigante essa afirmação, mas devemos ser cautelosos e críticos para não (re)produzirmos discursos que se fechem na perspectiva de



guetização ou em fundamentalismos, negando-se a coexistência natural e contraditória das formas mescladas e híbridas entre as culturas surdas e ouvintes.

Propondo uma analogia com o trabalho de Hall (2003a), podemos nos perguntar: que surdo é esse, afinal, na cultura surda? O pensamento de Hall (2003a/b/c) está voltado para as convicções democráticas, e seus estudos enfatizam a questão do gênero, sexualidade e raça. Uma forma de pensar a cultura está em sua reflexão sobre a *diáspora*. Hall (2003a) enfatiza que o aspecto diaspórico na constituição da cultura dos caribenhos na África, por exemplo, funciona como uma forma de sobrevivência e de subversão, e defende a hibridização ou “impureza” cultural como uma maneira de o “novo entrar no mundo”. Ao falar de impureza, o autor afirma que tal característica é a condição necessária para a modernização:

Numa gama inteira de formas culturais, há uma poderosa dinâmica sincrética que se apropria criticamente de elementos dos códigos mestres das culturas dominantes e os “criouliza”, desarticulando certos signos e rearticulando de outra forma seu significado simbólico. (HALL, 2003a: 34)

E não nega, em sua teorização, que essas formações sincréticas surgem em uma relação de desigualdade, e estarão sempre determinadas pelas relações de poder, “sobretudo as relações de dependência e subordinação sustentadas pelo próprio colonialismo” (p. 34). São essas características diaspóricas, apontadas pelo autor, que nos permitem sustentar uma analogia com a(s) cultura(s) surda(s). E o que torna esta reflexão importante e plausível não é uma origem geográfica que possa ser comparilhada entre os surdos, mas a condição exclusiva de serem “o



*único grupo linguístico a ter uma comunidade em cada país do mundo*” (Ladd, 2003: 218) [tradução minha]. Hall (*op. cit.*) afirma que as condições diaspóricas, portanto, fazem com que as pessoas sejam “obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas” (p. 76), e uma forma de caracterizar as culturas de comunidades minoritárias, cada vez mais mistas e diaspóricas, é o *hibridismo*. Todavia, há uma relutância, por parte de alguns indivíduos da área da surdez em aceitar que os surdos não deixam de ser surdos por estarem inseridos em uma comunidade ouvinte, cujos valores atravessam, “contaminam” a cultura surda, e vice-versa:

#### Excerto 6

299



Estou gostando muito das aulas, do professor. Ele é muito cativante, e como muitos surdos que eu conheço, conquistam pela simpatia, enorme paciência e boa vontade. Acho apenas que o professor está muito preso aos padrões culturais dos ouvintes. Ele poderia assumir mais a sua cultura surda.

Fui falar pessoalmente com a aluna ouvinte para saber um pouco mais sobre o que ela queria dizer com “*o professor está muito preso aos padrões culturais dos ouvintes*” e “*ele poderia assumir mais a sua cultura surda*”. Para ela, o professor faz muito uso da oralização junto com os sinais – além do Português sinalizado – para interagir com as alunas ouvintes; e acrescenta: “*você viu outro dia ele usando o aparelho auditivo? Essa coisa da oralização, de usar recursos para ouvir*”. Também comentou comigo que achava que o seu comportamento na sala de aula era um comportamento da cultura de aula ouvinte. A aluna referia-se às cobranças com prova, nota, lições para casa e presença.

O discurso da aluna demonstra o seu desconforto e conflito em achar que o professor não está sendo “surdo”, já que não se comporta como tal. Está posto aí o efeito colateral de uma visão essencialista, pois a fala ilustrada acima contribui para a constituição de um “preconceito às avessas” que discrimina surdos de lares ouvintes e os surdos oralizados, por exemplo. A representação que ela faz do surdo e da cultura está ancorada em uma forma específica de ser e de agir, uma forma singular em que o trânsito entre culturas é mal visto. Afinal, onde se traça a linha divisória entre as identidades, entre as culturas, entre as línguas? Há uma angústia por parte dos indivíduos provocada pela hibridização (Bhabha, 2003). É que o hibridismo não diz respeito a uma mistura racial de indivíduos, mas constitui um processo de tradução cultural:

300



(...) um modo de conhecimento, um processo para se entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória (BHABHA, 2000) [tradução minha].

A cultura, portanto, deve ser vista como algo desigual e inacabado, cujos valores e significados estão sempre sendo resignificados, muitas vezes constituídos por exigências e práticas incomensuráveis, formadas no ato de sobrevivência cultural (Bhabha, 1992). É dessa sobrevivência que fala De Certeau (1994, 1996) em “A invenção do Cotidiano” [dois volumes], quando aborda as “astúcias” anônimas das culturas populares e de grupos minoritários, discutindo temas como habitação, lazer, culinária, consumo e leitura. De Certeau merece uma atenção especial porque, ao contrário de outros teóricos, que enfatizam

a passividade do consumidor, destaca a *criatividade* das pessoas comuns em suas vidas cotidianas na sua relação de consumo. “Consumir” é, para o sociólogo e historiador, uma forma de produção, isto significa que os sujeitos não aceitam e/ou consomem a cultura de massa (ou do colonizador) passivamente, e dão, portanto, sua própria interpretação ao que leem nos jornais ou ao que veem na televisão, por exemplo. Essa ideia é de suma importância, porque remete à forma como os desprivilegiados, as minorias, os oprimidos, utilizam-se astutamente do que ele chama de *táticas* como formas de resistências, apropriações ou *reempregos*, sempre no sentido de sobrevivência cultural.


Em suas reflexões, De Certeau (1995: 233) enfatiza que a cultura é, gostemos ou não, “o flexível”, contrapondo-se à ideia de rigidez. Metaforicamente, o autor afirma que a cultura pode ser inventada ou criada da mesma forma que uma “planificação urbanística: capaz de criar uma composição de lugares, de espaços ocupados e espaços vazios, que permitem ou impedem a circulação”, mas, ao chegarem os “habitantes” todos os planos do urbanista são “perturbados” – “as maneiras de utilizar o espaço” ou as maneiras como se faz o uso cultural fogem a essa planificação.

Neste sentido, da mesma forma que o conceito de identidade, a cultura é produtiva, dinâmica, aberta, plural e está em constante transformação, pois é construída situacionalmente em tempos e lugares particulares. Ao se dar conta do caráter múltiplo e fluido da cultura, o indivíduo entra em conflito porque, de acordo com Hall (2003a: 44)

A cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição en-



quanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

302  Não se pode negar que a surdez e a Língua de Sinais são traços de identificação entre os surdos, mas isso não é suficiente para dizer que todos os surdos são iguais ou, ainda, que vivem em uma clausura cultural, celebrada no singular, no purismo, e na estabilidade total. Se continuarmos discursando, exclusivamente e acriticamente, sobre a cultura surda em oposição à ouvinte, estaremos nos limitando a enxergar as diversidades e multiplicidades entre os surdos, estaremos repetindo os traços perversos e melindrosos do discurso hegemônico do processo de normalização, ou seja, estaremos criando uma representação do “normal surdo”, que nas palavras da professora ouvinte mencionada acima é aquele que não usa aparelhos auditivos, que não oraliza, que não transita em outras culturas (em especial a ouvinte), que só usa Língua de Sinais...<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Entendo que a rejeição/repulsa à oralização nos tempos atuais é um contradiscurso construído para visibilizar/valorizar a Língua de Sinais e os surdos fora de um paradigma “ouvintista”. Todavia, há que se cuidar para não reproduzirmos outras lógicas opressoras que invisibilizem os recortes identitários entre outras categorias de surdos: negros, homossexuais, índios, oralizados, pobres... (Skliar, 1998; 2003).

#### 4. Considerações finais

Procurei pontuar nas narrativas observadas na interação de sala de aula de alguns professores surdos e seus alunos ouvintes que as representações e os discursos no contexto da surdez têm se delimitado em modelos conceituais opostos: modelo clínico *versus* modelo sócio-antropológico. Essa forma dicotômica e reducionista de se olhar o surdo e a surdez faz com que novas propostas e narrativas pedagógicas possam também ser mascaradas, criando-se um falso consenso de mudança, impedindo-nos de tratarmos tais indivíduos e temas em suas complexidades, multiplicidades, ambiguidades, irregularidades, contradições, ambivalências e tensões. Interessou-me registrar o fato de que os discursos restritos ao nível de oposição, de binarismos simplificam e obscurecem o entendimento das realidades surdas (Gesser, 2006; Skliar, 2006). Além disso, destaquei a importância de uma redefinição de conceitos nesta área teórica em uma perspectiva pós-moderna (De Certeau, 1994, 1995, 1996; Hall, 2003a/b/c) e pós-colonial (Bhabha, 1992, 2000, 2003), para não se correr o risco de recriarmos mecanismos por meio dos quais possam continuar servindo de controle e de apagamento das minorias linguísticas e culturais. Afinal, como nos aponta Skliar (2003: 93), uma mudança de paradigma “não é, simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova, nem melhor se acomodar ao politicamente correto de nossos tempos atuais.”

No título, *Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas*, pretendi flagrar que embora o discurso sobre a surdez tenha avançado e, em certa medida, mudado em direção ao discurso do multiculturalismo e do respeito à diversidade, há que se

tomar cuidado com as ideologias e políticas subjacentes a esses paradigmas, que a meu ver estão diretamente imbricadas nas representações que construímos sobre o outro, e também como os conceitos de identidade e cultura, por exemplo, são definidos e concebidos. Fica em aberto a importância de refletirmos criticamente os vários — quase sempre ambíguos e tensos — discursos e interpretações em torno das atuais propostas de educação para surdos. Isto deve ser feito fora de modismos, conservadorismos e de simplificações teórico-conceituais. O consenso de uma abordagem bilíngue na escolarização dos surdos, por exemplo, parece estar posto entre pesquisadores e educadores da área. Cabe perguntar, então, que educação bilíngue está sendo narrada na atualidade? Por quem está sendo narrada? Os surdos estão participando na construção dessa narrativa? De que forma? Em que momentos? Enfim, que práticas pedagógicas, discursivas e políticas estão sendo construídas nessa direção?

304



## Referências bibliográficas

- BAYTON, C. D. *Forbidden sign: American culture and the campaign against sign language*. Chicago: The University of Chicago Press. 1996.
- BHABHA, H. K. Post colonial criticism. In: GREENBLATT, S. & GUNN, G. (Eds.). *Redrawing the boundaries: the transformation of English and American literary studies*. New York: Modern Language Association. 1992.
- \_\_\_\_\_. *The Location of Culture*. Routledge, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Minority culture and creative anxiety*. Disponível em: <[http://www. Britishcouncil.org/studies/reinventing\\_britain/bhabha](http://www.Britishcouncil.org/studies/reinventing_britain/bhabha)>. 2000.



BHABHA, H. K. *Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

CARVALHO, R. E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Orgs.). *Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados*. São Paulo: Mercado de Letras. 2003.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. São Paulo: Vozes. 1994.

\_\_\_\_\_. *A Cultura no plural*. Campinas: Papirus. 1995.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano – Artes de cozer*. São Paulo: Vozes. 1996.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Org.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan. 1986.

\_\_\_\_\_. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L. & PREISSLE, J. (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press. 1992.

FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

GESSER, A. *Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: a microethnographic description*. Dissertação de mestrado inédita, Florianópolis: UFSC. 1999.

\_\_\_\_\_. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp. 2006.

HALL, S. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003a.



HALL, S. Questão multicultural. In: SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003b.

\_\_\_\_\_. Que “negro” é esse na cultura negra? In: SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003c.

LADD, P. *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Clevedon/USA: Multilingual Matters Ltd. 2003.

LANE, H. *The mask of benevolence*. San Diego: DawnSignPress. 1992.

LANE, H., HOFFMEISTER, R. & BAHAN, B. *A journey into the deaf-world*. San Diego: DawnSignPress. 1996.

MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade*. Tese de Doutorado Inédita. Campinas: Unicamp. 1996.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez. 2000.

PADDEN, C. & HUMPHRIES, T. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1988.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP. 2002.

SILVA, I. R. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da ‘deficiência’*. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp. 2005.

SKLIAR, C. B. A educação para os surdos: Entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. *Anais do seminário: desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos*, 21 a 23 de julho, p. 32-47. Rio de Janeiro: Ed. Lítera Maciel Ltda. 1997.



SKLIAR, C. B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação. 1998.




SKLIAR, C. B. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Orgs.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. São Paulo: Mercado de Letras. 2003.

SKLIAR, C. B. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus. 2006.


## CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO

307



{  Libras }	o desenho de uma mão indica o uso da Libras <sup>11</sup>
{  <u>Libras</u> }	o sublinhado significa que a Língua Portuguesa está sendo falada simultaneamente com a Libras
Português {  Libras }	oração produzida em ambas as línguas subsequentemente
/p/a/l/a/v/r/a/	indica o soletramento manual das palavras
( . )	indica micro pausa menor que 1 segundo

<sup>11</sup> Como estamos lidando com uma língua espaço-visual, as orações em parêntese serão traduzidas para o Português. Esta é, portanto, uma transcrição oralizada do uso da Libras—código adaptado de Gesser (1999, 2006). Optei por não utilizar **glosas** na transcrição dos excertos, pois acredito que há implicações negativas desse uso para a imagem do surdo e das Línguas de Sinais.

(1.5)	indica pausa maior que 1 segundo
:	indica a extensão do som
?	entonação crescente
<b>negrito</b>	o uso de negrito refere-se às partes analisadas, especialmente utilizado nos excertos longos
MAIÚSCULA	a passagem é falada fortemente
-	o hífen indica quebra na fala
< >	indica tempo acelerado na fala
=	indica que não há intervalo entre o final de um turno e início do próximo
308  (( <i>itálico</i> ))	interpretação da ação feita pela pesquisadora
( ... )	indica que parte da fala foi retirada pela pesquisadora



## *Capítulo 11*

Traduzibilidade poética na interface Libras-Português: aspectos linguísticos e tradutórios com base em *Bandeira Brasileira* de Pimenta (1999)

SAULO XAVIER DE SOUZA\*

---

\* Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

## RESUMO

Diante da tradução para a modalidade escrita da Língua Portuguesa de uma peça poética cuja língua fonte (LF) é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pode-se questionar: como trazer para o papel algo que está em movimento? Como traduzir um poema cujas línguas fonte e alvo estão em modalidades de execução diferentes?, entre outras. Nesses termos, este artigo busca descrever aspectos linguísticos e tradutórios com base no esboço de tradução de Souza (2008) do poema *Bandeira Brasileira* de Pimenta (1999). Nesse processo descritivo, surgem contribuições teóricas de Quadros e Sutton-Spence (2006) e Sutton-Spence (2008), e outras dos Estudos Surdos (ES), da Linguística de Línguas de Sinais (LLS) e dos Estudos da Tradução (ET); como também, comentários anotados pelo autor a partir de Souza (2008) e do seu original em Libras (Pimenta, 1999). Logo, o “sinal-arte”, o “morfismo” e o “neologismo” resultaram em exemplos de elementos linguísticos, assim como a “retextualização” e a “tradução orientada ao contexto de chegada” surgiram como exemplos de elementos dos ET. Em nível de resultado, o “concretismo” e a “semiótica da literatura” (Pignatari, 1979) despontaram como possíveis alternativas tradutórias no esboço de Souza (2008). Portanto, conclui-se que, mesmo havendo perdas em nível de modalidade articulatória em Souza (2008), a depender do objetivo proposto pelo tradutor (Britto, 2002), existe traduzibilidade de um poema em Libras para a modalidade escrita da Língua Portuguesa.



## 1. Introdução

É consenso entre membros acadêmicos da Linguística e de áreas afins, que as Línguas de Sinais são línguas naturais. Nesse prisma, a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras ou LSB) se apresenta como a língua representativa da comunidade de surdos do Brasil (Quadros e Karnopp, 2004) e os poemas em Libras, como a obra *Bandeira Brasileira* do ator e poeta surdo Nelson Pimenta (1999), são um exemplo das várias formas de manifestação tanto da identidade quanto da cultura surdas brasileiras (Quadros e Sutton-Spence, 2006).

Nesse contexto, Toury (2001: 22)<sup>1</sup> acrescenta que

311



as culturas recorrem à tradução como uma forma possível de preencherem as suas lacunas. (...) e o recurso à tradução não constitui a única maneira de preencher uma falha que tenha sido detectada: uma lacuna pode também ser preenchida com uma entidade estranha, não traduzida, sobretudo num grupo social multilíngue. (...) A decisão de recorrer à tradução também não é verdadeiramente individual. Pelo contrário, é sempre GOVERNADA POR NORMAS, concebidas para satisfazer certas necessidades da cultura receptora e dos seus membros.(...).


---

<sup>1</sup> Traduzido para o Português por Alexandra Lopes e Maria Lin Moniz e disponível para consulta on-line em: <http://www.tau.ac.il/~toury/works/traducao2001.htm> - acesso em 03/11/2008.

Diante da reflexão acima, ressalto os seguintes excertos:

“(...) o recurso à tradução não constitui a única maneira de preencher uma falha que tinha sido detectada: uma lacuna pode também ser preenchida com uma entidade estranha, não traduzida, sobretudo num grupo social multilíngue (...)”.

“(...) a decisão de recorrer à tradução também não é verdadeiramente individual. Pelo contrário, é sempre GOVERNADA POR NORMAS, concebidas para satisfazer certas necessidades da cultura receptora e dos seus membros (...)”.

312  O propósito dessa ressalva não é comentar aqui que os surdos brasileiros necessitam da tradução para alcançarem um reconhecimento de suas manifestações culturais ou para terem concretizado o que Toury chama de “preenchimento de suas lacunas” como que se estivesse propondo aqui comentários orientados sob uma perspectiva prescritiva de trazer o que é certo e errado. Pelo contrário, busco tomar por base um dos acadêmicos seminais da vertente descritivista dos Estudos da Tradução (ET) como Toury para justificar cientificamente o recorte pessoal dado a uma pesquisa trilhada na interface tradutória Libras–Português. Por isso, atento ao que compreendo como alerta evidenciado no primeiro excerto e o destaco com o intuito de ratificar a identidade descritiva e não prescritiva deste artigo.

Em relação ao segundo excerto, justifico o seu destaque ao levar em conta um cenário de questionamentos como este: *como trazer para o papel algo que está em movimento? Como traduzir um poema cujas línguas fonte e alvo estão em modalidades de*



*execução diferentes?*... Normalmente, tais inquietações surgem quando se está diante da tradução para a modalidade escrita da Língua Portuguesa de uma peça poética cuja língua fonte (LF) é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo. Assim, ter em mente a noção de que toda tradução é “governada por normas” corrobora positivamente para um ato tradutório envolvendo línguas de modalidades diferentes em contato.

No entanto, mesmo dispondo de uma bagagem conceitual que abranja a naturalidade das Línguas de Sinais e da LSB, compreendo que não se pode avançar em uma discussão descritiva sobre a tradução poética de *Bandeira Brasileira* de Pimenta (1999) com base no esboço proposto por Souza (2008) sem que antes se comente a respeito da traduzibilidade de poesias, também conhecida por traduzibilidade poética.

313

Posto isso, esclareço que, neste artigo, ao partir desse “debate” sobre a questão da traduzibilidade poética, pretendo, tanto pelo fato de ser tradutor-intérprete como conhecedor da Libras, enumerar alguns conceitos concernentes às poesias de Línguas de Sinais trazidos por Quadros & Sutton-Spence (2006) e por Sutton-Spence (2008), os quais estão conectados diretamente aos campos acadêmicos dos ES e da LLS. Em seguida, pontuarei aqueles que chamo de fatores influenciadores do esboço de tradução apresentado por Souza (2008) em Português escrito da peça sinalizada de Pimenta (1999). Logo após, trago comentários desse esboço de tradução para identificar os elementos adicionais que também exerceram seu devido grau de influência durante o processo tradutório nessa interface Libras-Português.

Nesses termos, pretendo chegar ao final deste texto deixando claro que as contribuições tradutórias nessa interface acima

mencionada ainda estão incipientes em nível de produção poético-literária em Libras. No entanto, a depender do objetivo do projeto de tradução envolvido, a traduzibilidade pode se fazer presente de fato, mesmo com suas perdas.

## 2. Método

*“Definam bem os seus termos!”*

Essa era a frase que mais escutávamos da Profa. Dra. Maria Lúcia Vasconcellos e do Prof. Dr. Lincoln Fernandes no decorrer da disciplina de *Pesquisa em Tradução: perspectivas teóricas e metodológicas* que ministraram no segundo semestre de 2007 e ressoava em nossos ouvidos enquanto seus discentes da pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) da UFSC como uma instigação ao fomento do rigor acadêmico em nossas produções científicas de quaisquer instâncias. Justifico o uso desse exemplo, a partir das palavras de Leal (2007:10), a qual, comenta que “(...) uma das grandes questões que se coloca diante dos estudantes de tradução, que se confrontam com um sem-número de dicotomias tradutórias (...) é que se sentem impelidos a assumir uma única e consistente postura tradutória.(...)”. Essa pressão, somada ao rigor acadêmico que nos é fortemente impetrado, também se manifestou quando pensei na traduzibilidade de uma poesia em Libras para sua correspondência escrita em Português.

Porém, definir ou, como outros acadêmicos dos ET preferem, localizar a traduzibilidade em nível conceitual não é uma tarefa fácil, ora porque em meio ao grupo de intérpretes de Libras se ouve comumente: *“Atenção! A surda vai fazer uma*

*poesia em Libras e é claro: poesia não se traduz!*” – conforme uma colega intérprete de Libras numa reunião da qual participei; ora porque do outro lado, no grupo de tradutores literários profissionais, escuta-se exatamente o contrário: “*poesia se traduz sim!*” – conforme se ouviu durante a fala *A traduzibilidade da poesia*<sup>2</sup> a cargo de Mário Laranjeira na UFSC.

Dessa forma, após consultar a entrada *translatability* (ou traduzibilidade) no *Dicionário de Estudos da Tradução*, de Shuttleworth e Cowie (1997: 179-181) como uma tentativa de encontrar uma localização conceitual definitiva para esse termo, deparei-me com mais um emaranhado de dicotomias. Contudo, tentarei, mediante minha própria tradução, trazer aqui o que eles descrevem conceitualmente sobre o que vem a ser a traduzibilidade. Segundo esses autores, trata-se de “um termo usado – assim como o seu antônimo, *intraduzibilidade* – para tratar da extensão até onde se é possível traduzir quer sejam palavras isoladas e frases, quer sejam textos inteiros de uma língua para outra”. Logo em seguida, percebi que eles complementam essa pré-definição, afirmando que a discussão desse conceito emergiu de uma tensão entre dois argumentos básicos de tal forma que o primeiro trata do indiscutível fato de que línguas diferentes “não se entrecruzam” e está mais voltado a um princípio normativo prescritivo em termos de língua, vocabulário, gramática, etc.; e o outro comenta sobre o fato de que mesmo havendo as particularidades de cada língua que as impede de “entrecruzar” com outras, a tradução ainda acontece, geralmente com um grau de sucesso aparentemente alto.



<sup>2</sup> Informações desse evento estão disponíveis em: <http://www.pget.ufsc.br/curso/realizacoes.php?ano=2007> .

Mas, Shuttleworth e Cowie não deixam o debate no vácuo, pois, a partir do momento em que revelam esse conflito deflagrado no campo dos ET quando o assunto gira em torno da traduzibilidade, eles trazem contribuições conceituais no nível lexical (possível solução tradutória para o que eles chamam de *word level*) e citam ideias defendidas por Catford, bem como, já no final da página 180 do texto do verbete, trazem uma afirmação baseada de vertente “touryana” que corrobora com minha proposta de traduzibilidade neste artigo: “a noção de traduzibilidade, no entanto, tem de ser considerada em relação a cada instância da tradução como um ato performático e precisam ser conectadas com o tipo de texto em nível de TF [texto fonte – adendo meu], com o propósito da tradução e com os princípios tradutórios que foram sendo seguidos pelo tradutor”. Somando-se a isso, trago aqui a consideração de Britto (2002) que, tanto como acadêmico quanto como tradutor literário profissional responsável pela tradução de várias obras poéticas para o Português como as da poetisa Elizabeth Bishop, por exemplo, ressalta que não podemos deixar de ter “consciência de que o texto poético trabalha com a linguagem em todos os seus níveis – semânticos, sintáticos, fonéticos, rítmicos, ente outros”. Nesse sentido, mesmo havendo perdas em nível de modalidade de enunciação e articulação, a traduzibilidade poética também pode ocorrer no âmbito da Libras, favorecendo esboços e contribuições tradutórias gráfico-visuais na Língua Portuguesa.

### 3. Aspectos Linguísticos: “sinal-arte”, “morfismo” e “neologismo”

Em seu artigo, Quadros e Sutton-Spence (2006:112) corroboram com a ideia trazida por Britto (2002) ao afirmarem que uma poesia em Língua de Sinais, assim como toda e qualquer outra



poesia faz uso de formas intensificadas de linguagem no intuito de gerar um efeito estético, sendo o caso da poesia sinalizada, por exemplo, marcado pela presença do que elas chamaram de “sinal-arte”. Nesse sentido, ao se levar em consideração o campo da LLS, compreendo que o *sinal-arte* pode constituir um elemento linguístico próprio das obras poéticas em Línguas de Sinais tais como *Bandeira Brasileira*, de Pimenta (1999).

Em termos de definição, as autoras apresentam esse elemento acima como sendo aquele sinal utilizado pelo poeta-autor surdo<sup>3</sup> para a construção de sua peça poética que é próprio da Língua de Sinais e dispõe de efeitos e funções diferentes dos sinais corriqueiros normalmente utilizados por ele em conversas do dia-a-dia, quer seja pelo movimento feito pela sua mão, quer seja pela configuração que a mesma assume, quer seja pelo fato do ponto de articulação, etc., estarem sendo apresentados de maneira diferenciada, ou mais intensificadas esteticamente, ou até mesmo de um modo mais artístico do que aquele formato ou uso cotidiano durante uma conversa formal em Libras, por exemplo. Vale ressaltar que o sinal-arte (exemplificado em Quadros e Sutton-Spence, 2006:120, por exemplo) está diretamente conectado com o que essas pesquisadoras comentam sobre projeção a fim de diferenciar a linguagem cotidiana em Língua de Sinais da linguagem poética sinalizada.

Os outros dois elementos os quais considereei como exemplos de aspectos linguísticos do esboço tradutório proposto por

---

<sup>3</sup> Marcação correspondentemente ao (a) em Português, que faz uma indicação desinencial ao gênero feminino sem a escrita da palavra em si. Tal marcação é geralmente usada pelos próprios surdos instrutores de Libras.



Souza (2008) de uma das obras poéticas do surdo Nelson Pimenta podem ser compreendidos como coincidentes, ou em outras palavras, um está ligado ao outro, a saber: morfismo e neologismo. Essa escolha foi feita segundo Quadros e Sutton-Spence (2006: 151), com base na ideia de “mistura de dois sinais” de uma forma tal que me ficou claro que, para essas autoras: “quando dois sinais são mórficos ou misturados, a configuração de mão final, a locação e o movimento do sinal<sup>4</sup> precedente são os mesmos que os parâmetros iniciais dos sinais subsequentes”.

Escolho esse elemento com base na informação de Quadros e Sutton-Spence (2006: 138) de que alguns outros são presentes apenas em poemas em LS, porque, segundo elas, “eles ocorrem dentro da estrutura da Língua de Sinais”. Além do mais, em se tratando de maleabilidade na correspondência tradutória com a modalidade escrita do Português, o “morfismo” constitui uma opção plausível, a qual, conforme as próprias autoras, às vezes, em nível do que elas chamam de “mistura de dois sinais”, trata-se de um recurso meramente estético e minimizador das transições entre sinais enunciados, gerando um efeito poético elegante e leve. Outras vezes, como elas bem pontuam, “(...) o morfismo é usado de modo que as formas e o significado dos dois sinais se tornem fortemente relacionados (...)”.

Em linhas gerais, o “morfismo” – cujo resultado geralmente termina no surgimento de um novo sinal, por isso sua ligação intensa com o “neologismo” é tão intrínseca – vem a ser o elemento linguístico e poético em LS diretamente conectado com a liberdade

---

<sup>4</sup> Entenda-se aqui que configuração de mão, locação e movimento são algumas das unidades básicas da Libras conforme contribuem Quadros e Karnopp, 2004.

ou licença poética de cada surdo-autor. Isso é tanto para criar novas formas de se ler o mundo quanto para misturar sinais no intuito de comunicar a mensagem poética com criatividade.

#### 4. Morfismo em *Bandeira Brasileira*

Nessa peça de Pimenta (1999), segundo Quadros e Sutton-Spence (2006: 152), o morfismo é percebido na mistura de sinais como MOLDAR-ELE e GOVERNO-PRÉDIOS, por exemplo. Logo, considerando-se uma possível interface entre esse elemento poético de poemas em LS e os gêneros de poemas na modalidade escrita da LP, entendo que as produções concretistas, tais como as apresentadas por Pignatari (1979) e dos irmãos Campos, por exemplo, podem ser citadas como correspondências gráficas a essa “mistura de dois sinais” outrora aqui apresentados.

No entanto, com base em experiências pessoais enquanto tradutor-intérprete de LS e pelo fato de conhecer outras produções em LS do autor surdo em questão neste artigo, pude apreender que, além desses três elementos discutidos, o elemento imagem aparece bastante evidente e entendi ser um dos fatores dos ET influenciadores do esboço de Souza (2008).

Então, ao pensar em traduzir graficamente essa produção em uma língua espaço-visual, entendo que, mesmo diante das perdas possíveis, a imagem e a forma de seu texto devem ser preservadas ao máximo.

#### 5. Aspectos tradutórios: “retextualização” e “tradução orientada ao contexto de chegada”

Em consonância com a contextualização inicial que trouxe acerca de minha perspectiva descritiva e não prescritiva em relação



a este artigo, além de outros detalhes tradutórios envolvendo contribuições com fundamentação acadêmica em Toury, entendendo ser necessário elaborar neste instante uma breve reflexão acerca de alguns aspectos tradutórios que estiveram em torno da produção e do resultado final do esboço de Pimenta (1999) proposto por Souza (2008).

Além da influência “touryana” em termos de que uma tradução sempre possui um ponto de partida e esse tem algum grau de normatividade (Toury, 1995)<sup>5</sup>, trago ainda o conceito de tradução como “retextualização” como sendo outro elemento norteador do esboço de tradução acima mencionado. Logo, a partir de Quadros & Vasconcellos (2008: 6a), “entende-se tradução como *uma nova produção textual – certamente vinculada a uma produção textual anterior – em novo contexto, em uma nova língua*” (grifo do autor). Essas autoras complementam esse conceito, declarando ainda que: “embora em uma nova configuração vinculada ao novo contexto linguístico e cultural de recepção, o texto traduzido sempre se relaciona, no mínimo, ao conteúdo *ideacional* do texto de partida, anteriormente *textualizado* em outra língua” (2008:6b).

Nesse sentido, apreendo que, no caso dessa interface Libras-Português, tanto o conceito de tradução enquanto tal como a própria noção de retextualização em si se configuram como um dos elementos tradutórios desse esboço. Conectadas a essa definição, estão o que Quadros e Vasconcellos (2008: 6c) chamam de “características textuais de um texto a ser traduzi-

<sup>5</sup> O conteúdo deste artigo está disponível on-line em: <http://www.tau.ac.il/~toury/works/gt-norms.htm>.



do”, a partir das quais o tradutor normalmente estabelece seu ponto de partida rumo à atividade tradutória em si. Reflexões sobre “o quê”, “para quem” e “como” traduzir aquele sistema linguístico-textual a ser traduzido são bastante recorrentes nesse instante do ato tradutório.

Nesses termos, comento que, enquanto tradutor, Souza (2008) se valeu de reflexões como essas trazidas acima, pensando ainda o texto poético em Libras de Pimenta (1999) segundo uma ótica ouvinte, ou, em outras palavras, indagando-se mentalmente: “normalmente, faz-se a correspondência Português – Libras em termos de tradução ou interpretação de conteúdos literários, mas, e o inverso? Como eu, enquanto tradutor literário e também intérprete profissional de Libras, poderia traduzir para a minha Língua Portuguesa uma peça poética total e absolutamente sinalizada?”

Assim, tendo sido feito o “recorte” em nível conceitual de tradução como sendo algo “retextualizado”, abriu-se espaço para o segundo aspecto tradutório que mencionei aqui, o qual gira em torno da orientação da tradução proposta por Souza (2008).

Uma tradução orientada conforme o contexto de chegada está bastante relacionada ao entendimento do que Toury (1995: 57) nomeia de *adequacy* e *acceptability* (ou, adequação e aceitabilidade), a partir do qual a tradução pode ser compreendida – isso em nível de tradução literária – como sendo o “fiel” de uma balança cujos pratos são, de um lado, o grau de adequação e, de outro, o de aceitabilidade. Então, a depender do peso que eu coloque em um ou no outro, a orientação ou o “peso” da minha tradução vai pender para um dos lados.



Nesse aspecto, conforme as inquietações particulares vivenciadas por Souza (2008) em seus instantes pré-tradutórios, posso inferir que sua tradução esteve “cambaleando” tanto para o lado da aceitabilidade quanto para o da adequação, pois, em se tratando de textos cujas modalidades de articulação são absolutamente diferentes, tomar uma atitude normativa de levar em conta a adequação ao conteúdo original do texto-fonte baseando isso na escolha de um elemento-chave em termos de LLS, mas sem deixar para trás o grau de aceitação que o público-alvo vai ter do produto final ficou bastante recorrente no decorrer de todo o esboço. Daí, em termos de método de tradução, preservou-se o rigor poético formal com base 100% orientada segundo o contexto de saída, mas sem descaracterizar o valor subjetivo presente na orientação segundo o contexto de chegada, pois, enquanto ouvinte, Souza (2008) teve a oportunidade de poder se colocar na posição do outro, do receptor do texto – ouvintes usuários do Português como primeira língua (L1), bem como, surdos bilíngues e conhecedores fluentes do Português enquanto sua segunda língua (L2).

Mesmo assim, todo cuidado é bastante necessário em nível de produção tradutória, uma vez que, segundo o próprio Toury (1995: 57), “(...) até a tradução mais orientada segundo o contexto da adequação vai também fazer intervenções no texto fonte (...)” (nossa tradução), fato esse que também aconteceu com o esboço de Souza, ainda que se tratasse de uma proposta de tradução poética e não em prosa. Por isso, além de se tratar de uma retextualização, a contribuição tradutória de Souza também assume um caráter “transeunte” entre a adequação e a aceitabilidade touryanas.



## 6. Resultado: Comentando o esboço de Souza (2008), entre concretismo e semiótica da Literatura

No intuito de avaliar de maneira prática, clara e direta, trago agora aqui as versões que Souza (2008) utilizou para conseguir preparar sua contribuição tradutória a saber: o original em Libras, “quadro a quadro” e constando a enunciação poética de Pimenta (1999); a glosa trazida por Quadros e Sutton-Spence (2006: 161) e as contribuições imagéticas concretistas dos irmãos Campos e de Pignatari, comentando-as passo a passo junto com a devida solução proposta em Português escrito. Por último, revelo o resultado final completo.

Assim sendo, para começar, tem-se o seguinte “bloco” de conteúdo a ser traduzido:

323





324



Diante desse primeiro cenário, enquanto tradutor, Souza (2008) buscou apenas marcar o “ponto de entrada” do texto, disponibilizando de maneira centralizada, com uma fonte mais arredondada que a *Times New Roman* e também com o efeito de negrito no título, o qual era composto de três elementos: **Bandeira Brasileira** e, logo abaixo, também centralizado e sem o efeito de negrito, o autor e o ano – (Nelson Pimenta, 1999). Em seguida, o tradutor, mais por uma questão de espaço a fim de que coubesse toda a sua tradução em uma única folha de papel de formato A4, se manteve mais próximo dos versos glosados por Quadros e Sutton-Spence (2006:161), de forma que obteve-se este resultado inicial:

Em continuação, tem-se o seguinte “bloco” de conteúdo

## Bandeira Brasileira

(Nelson Pimenta, 1999)

BANDEIRA

BRASILEIRA

B-R-A-S-I-L

Da Língua de Sinais Brasileira

em Libras e glosado:

Diferente daquilo que fora feito em relação ao primeiro

325



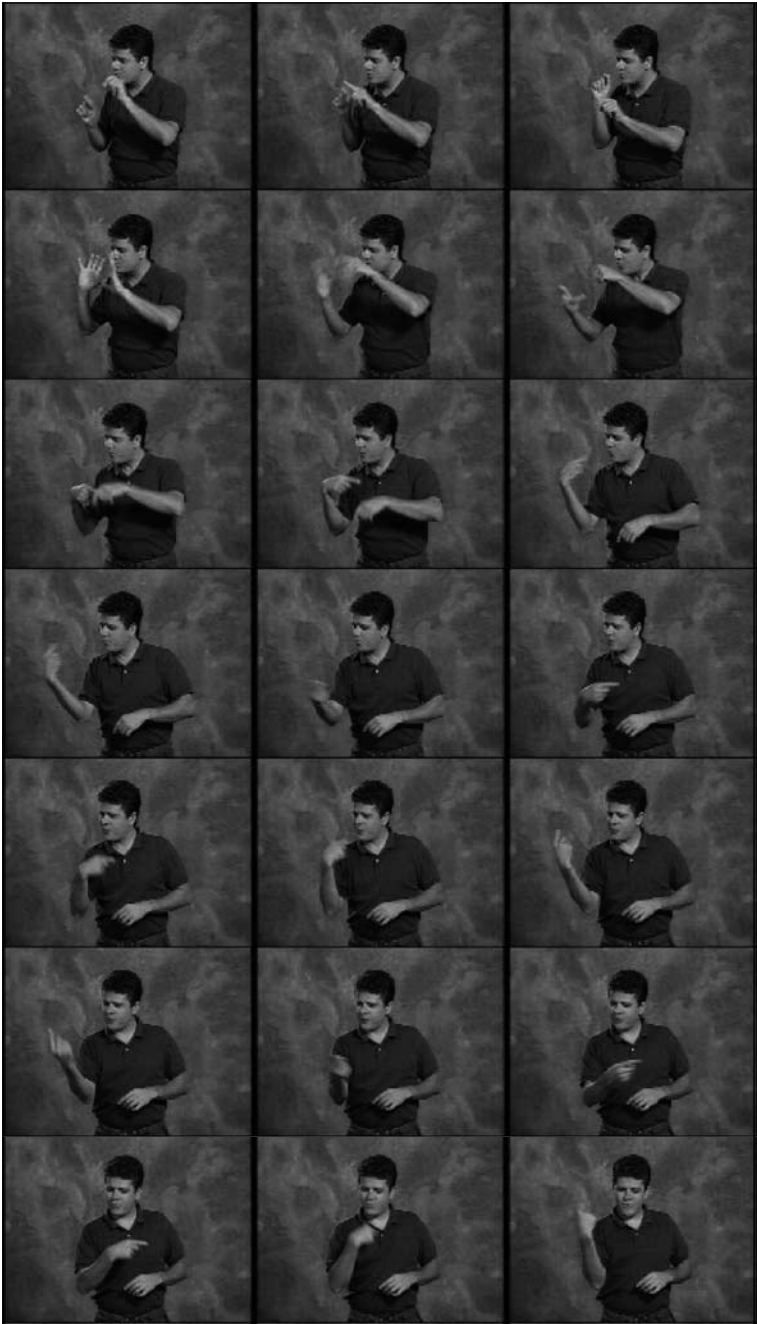


















Da glosa citada por Quadros e Sutton-Spence (2006), essa sequência corresponde ao seguinte trecho:

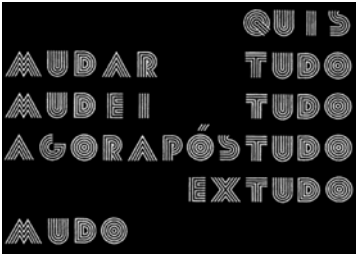
FLORESTA CAMPO CORES VERDE  
 QUADRADO-ÁREA COR-ÁREA  
 SOL QUENTE CALOR CORES AMARELO  
 LOSANGO-FORMA-ÁREA COR-ÁREA  
 ESFERA ÁGUA AZUL  
 GIRANDO-ESFERA  
 FAIXA-ATRAVESSAR-MEIO  
 O-R-D-E-M-E-P-R-O-G-R-E-S-S-O

333



“bloco” de conteúdo, já que não podemos falar de estrofes rimadas convencionais bastante recorrentes nas poesias em Língua Portuguesa, Souza (2008), ao aproveitar o espaço poupado anteriormente, escolheu como solução tradutória para esse instante segundo ficar mais voltado ao texto original em Libras de Pimenta (1999) e, depois de repetidos olhares sob o material, buscou no concretismo dos irmãos Campos e no de Pignatari uma alternativa para elaborar a tradução em Português escrito desse excerto em questão.

Para chegar a tais contribuições concretistas em nível de Literatura Brasileira, Saulo realizou buscas simples na ferramenta on-line chamada de “*Google Imagens*” a partir dos descritores “concretismo”, “Haroldo Campos”, “imagens”, “irmãos Campos”, “Decio Pignatari”, por exemplo e obteve como resultado imagens como estas:



“Pós-tudo”  
(Augusto de Campos, 1984)<sup>6</sup>



“Tensão”  
(Augusto de Campos, 1956)<sup>7</sup>



“beba coca cola”  
Décio Pignatari, 1974<sup>8</sup>



“Se”  
Haroldo de Campos<sup>9</sup>

334

Inspirado nessas contribuições concretistas e em ditos como este que fora atribuído aos irmãos Campos: “a poesia concreta é o primeiro movimento internacional que teve, na sua criação, a participação direta, original, de poetas brasileiros”<sup>10</sup>, Souza (2008) pensou na possibilidade de que, no caso brasileiro,

<sup>6</sup> Imagem disponível em <http://farias.files.wordpress.com/2006/07/pos-tudo-1984.gif> Acesso em 03/11/08.

<sup>7</sup> Imagem disponível em <http://farias.files.wordpress.com/2006/07/tensao-1956.gif> . Acesso em 03/11/08.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://farias.files.wordpress.com/2006/07/beba-coca-cola-1974.JPG> . Acesso em 03/11/08.

<sup>9</sup> Imagem disponível em <http://farias.files.wordpress.com/2006/07/se.JPG> . Acesso em 03/11/08.

<sup>10</sup> Citado em: <http://farias.wordpress.com/2006/07/> . Acesso em 03/11/08.

o concretismo se constituía como uma possível ferramenta auxiliadora da atividade tradutória de um poema em Libras. Assim, Souza gerou:



335



Descrevo essa solução tradutória acima apresentando a mesma como uma possível “segunda estrofe” de *Bandeira Brasileira* (Pimenta, 1999), na qual, tomou-se por base a noção de “palavra-imagem” (Pignatari, 1979) como correspondente em Português escrito ao “sinal-arte” (Quadros e Sutton-Spence, 2006) e se tentou distribuir as letras de uma maneira tal que elas atuassem como índices ao movimento mórfico, artístico e recheado de neologismos que é encenado por Pimenta (1999). Isto é, se em Libras, ele enquanto ator surdo configurou dentro do seu espaço de sinalização as formas geométricas correspondentes à bandeira nacional, Souza (2008), por sua vez, tentou indicar a mesma configuração visual sendo que apenas sem a marcação dinâmica de movimento tridimensional. No entanto, o indício bidimensional concernente ao movimento apresentado por Pimenta (1999) se faz presente na disposição das letras “no papel”.

Na sequência, tem-se:

























Da glosa citada por Quadros e Sutton-Spence (2006), essa sequência corresponde ao seguinte trecho:

DESENROLANDO-MAPA-DE-BRASIL  
 PORTO-ALEGRE  
 PEGAR-ELE MOLDAR-ELE FAZER-UMA-ESTRELA COLOCAR-A-ESTRELA  
 FLORIANÓPOLIS  
 PEGAR-ELE MOLDAR-ELE FAZER-UMA-ESTRELA COLOCAR-A-ESTRELA  
 PARANÁ CURITIBA  
 PEGAR-ELE MOLDAR-ELE FAZER-UMA-ESTRELA COLOCAR-A-ESTRELA  
 RIO PEGAR  
 SÃO-PAULO PEGAR  
 MINAS-GERAIS BELO-HORIZONTE PEGAR



VITÓRIA PEGAR AMAZONAS PEGAR PEGAR-ELES-TODOS MOLDAR-ELES-TODOS FAZER-ELES-TODOS-EM-ESTRELAS COLOCAR-ELES-TODOS
--

Particularmente, em nível de perda durante o processo tradutório por causa da diferença de modalidades de articulação, compreendo que essa “terceira estrofe” do poema foi a que mais sofreu uma intervenção dessa natureza. Isso porque, no original em Libras, Pimenta (1999) parte da configuração de mão em “O” e, de repente, junta com sua outra mão na mesma configuração e daí, já muda a sinalização poética para um classificador indicativo de luneta e, logo após isso, essa luneta já se transforma em “rolo cartográfico” que vai se desenrolando como um mapa. A seguir, ele sinaliza “Brasil” em Libras e, então, começa o processo de colocação dos estados como estrelas da Bandeira e, assim, acontece a enunciação dos sinais de seus estados, a modelagem não-verbal indicando esse processo de colocação e em seguida o sinal de estrela. Depois, ele faz menção ao Cruzeiro do Sul e daí conclui “esparramando” pela Bandeira – que está estendida na “horizontal” dentro do espaço de sinalização – todas as estrelas que correspondem aos estados.

Diante dessa interpretação feita por Souza (2008) após ter assistido/lido o original, veio à tona esta pergunta: “como vou transferir tamanha riqueza de detalhes visuais para uma única folha de papel?”.

Nesse sentido, o tradutor pensou mais uma vez, infelizmente por conta do espaço disponibilizado dentro do formato A4 da folha de papel, em retornar à orientação segundo à glosa



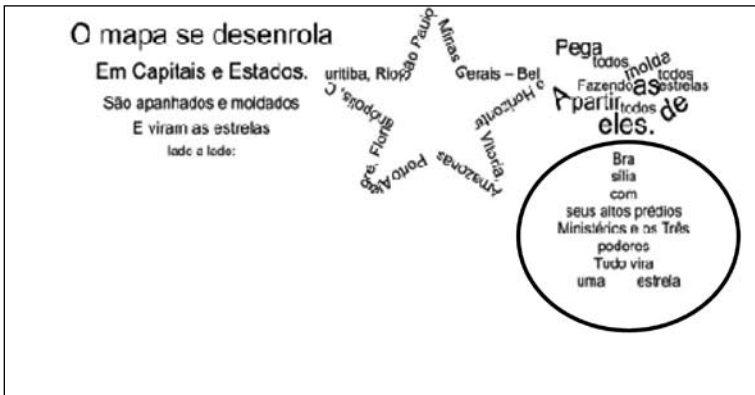






Nesse bloco, encontrou-se outro desafio: “como trazer Brasília para uma tradução escrita de vertente concretista se, em Libras, o autor já mencionou as “cubas” do Congresso Nacional?” Na tentativa de trazer uma possível solução a esse questionamento, Souza (2008) se valeu da lembrança do próprio contexto do sinal de Brasília e observou mais uma vez – agora com atenção redobrada – a sinalização de Pimenta e percebeu 02 pontos-chave para uma proposta de tradução: *estrela* e *plano piloto*. Então, ao invés de ficar concentrado na correspondência direta entre o sinal mórfico utilizado por Pimenta para indicar Brasília com um provável termo do Português escrito segundo um caráter poético de tendência concretista *pignatariana*, Souza (2008) optou por ressaltar a identidade arquitetônica da capital do Distrito Federal, propondo, por fim, esta tradução circulada no canto inferior direito abaixo:

350



Continuando, tem-se o “quinto bloco”:













Da glosa citada por Quadros e Sutton-Spence (2006), essa sequência corresponde ao seguinte trecho:

SATISFEITO EU-GOSTAR-AQUILO  
 LEVANTAR-BANDEIRA  
 MÃO-SOBRE-PEITO-COMO-PROMESSA

355

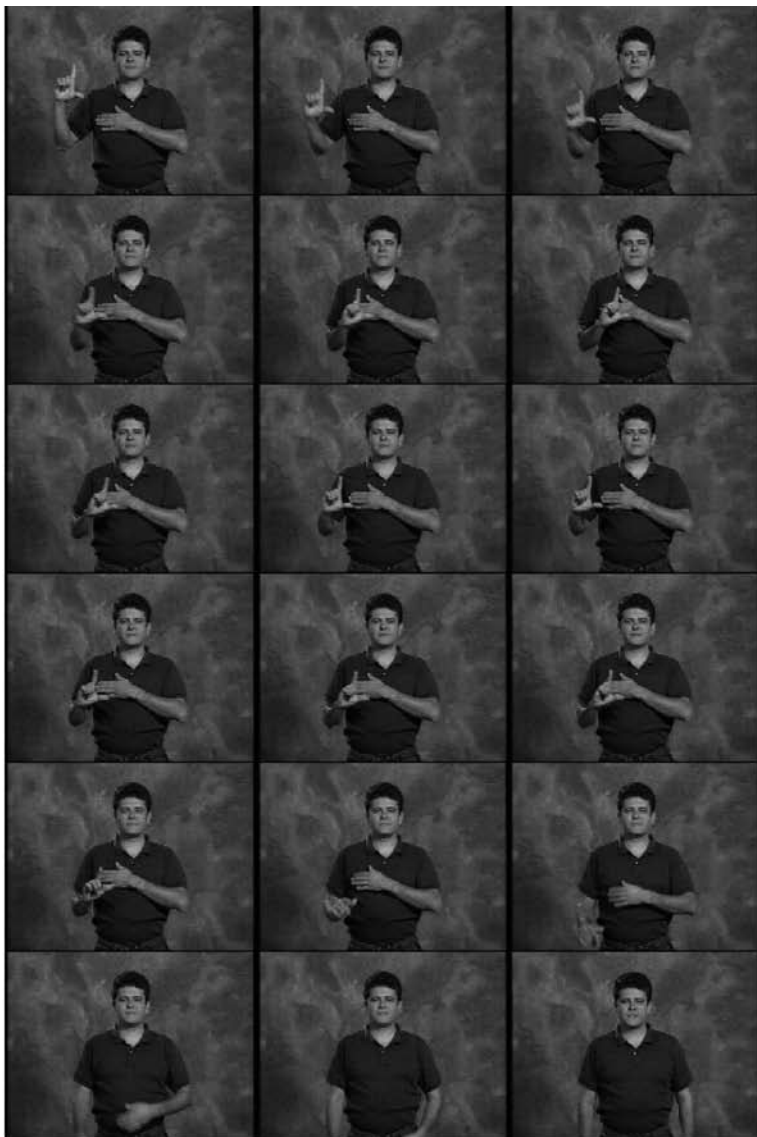


No caso desse bloco, Souza (2008) resolveu respeitar aquilo que ele particularmente entendeu como “quebra” no texto evidenciada pela glosa trazida por Quadros & Sutton-Spence (2006). Então, concentrado na proposta concretista de seu esboço de tradução, Souza (2008) ressaltou o indicativo à Bandeira Nacional, bem como, à satisfação e reverência à mesma que percebera ao assistir/ler o conteúdo original em Libras por intermédio de Pimenta. Nesse sentido, surgiu esta proposta:



Por fim, o “último bloco” segue abaixo:





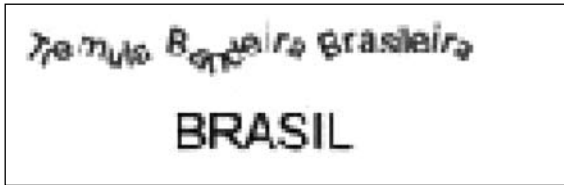
357



Da glosa citada por Quadros e Sutton-Spence (2006), essa sequência corresponde ao seguinte trecho:

BANDEIRA-TREMULA  
BRASIL  
B-R-A-S-I-L

No intuito de manter a mesma coerência com a qual iniciou seu próprio esboço de tradução escrita de Pimenta (1999), Souza (2008) optou por encerrar com uma orientação segundo a glosa de Quadros e Sutton-Spence (2006), mas com um detalhe: as letras tremulariam como que se estivessem sendo sacudidas pelo mesmo vento que faz uma bandeira tremular quando está na parte mais alta do mastro. Assim, eis que se segue:



358



No entanto, nessa etapa final do processo de tradução para o Português, ocorreram severas perdas no tocante ao elemento poético “repetição” o qual se faz bastante recorrente em poemas em Línguas de Sinais (Quadros e Sutton-Spence, 2006).

## 7. Discussão

Conforme postulado nesse artigo a partir das contribuições teóricas touryanas, toda tradução é governada por normas, até mesmo uma proposta de tradução poética que caminhe na interface Libras-Português. No entanto, no que diz respeito à adequação ou à aceitabilidade das normas e do rigor às mesmas ficou claro aqui, mediante a apresentação do esboço tradutório de Souza (2008), que houve esse algo como um “movimento pendular”, no qual ora a tradução caminhou orientada para o contexto de saída (língua-fonte), ora para o contexto de chegada

(língua-alvo, representada no caso, pela interlíngua via glosa).

Nesses termos, entende-se até aqui que as palavras de Britto (2002), bem como, as de Quadros e Sutton-Spence (2006) sobre o nível máximo de manifestação da linguagem no qual perpassa a poesia são consonantes a não ser pelas devidas diferentes modalidades de enunciação articulatória, pois, afinal, configura-se como sendo algo humanamente impossível até então termos uma tridimensionalidade dinâmica manifestada em um papel bidimensional estático. Em outras palavras, normalmente haverá e permanecerá havendo perdas tradutórias em relação aos elementos eminentemente próprios das obras poéticas em Línguas de Sinais como repetição, movimento, expressão corporal, entre outros.

359

No entanto, a depender do objetivo tradutório pré-estabelecido pelo profissional, a traduzibilidade poética vai se fazer presente e tornar-se-á manifesta como foi o caso do esboço de Souza (2008) que, na página seguinte, encontra-se em sua versão final.

## 8. Palavras finais

Espero com este artigo que comece a ficar cada vez mais claro tanto aos públicos surdos quanto aos intérpretes, pesquisadores, tradutores, educadores, pais e afins que **há traduzibilidade de poemas na interface Libras – Português**, pois, quem dita isso não é a modalidade das línguas em contato, mas sim, o recorte estratégico e objetivo do tradutor antes do ato tradutório. Nesses termos, ressalto que as investigações tradutórias em torno das produções poéticas em Libras ainda são bastante recentes e não se pretende que a partir de apenas um artigo todas as soluções

sejam esgotadas. Pelo contrário, a intenção é abrir espaço para novas discussões e novas abordagens em relação a temáticas como essa segundo outros pontos de vista investigativos. Que novas pesquisas surjam a fim de corroborar ou não com ideias como esta trazida por Sutton-Spence (2008: 330, traduzida por Vasconcellos, Fernandes e Barthalamei Junior) de que “usar a poesia para empoderar os membros da comunidade surda por meio da criação de formas de língua para descrever as imagens positivas da experiência de pessoas surdas é uma forma de ser surdo”; pessoalmente concordo com ela, pois, traduzir uma poesia da Libras para o Português foi experimentar um lado surdo que antes desconhecia.

360



## Agradecimentos

Sou imensa e eternamente grato à minha esposa Daniela Carneiro Moraes Xavier de Souza novamente pela sua contribuição em nível de design gráfico do poema de tendência concretista que propus como esboço de tradução para a poesia em LS *Bandeira Nacional* de Pimenta (1999), dando vida àquilo que havia só pensado; e ainda sou grato à minha professora orientadora Dra. Ronice Müller de Quadros que, investigando sobre poemas em Línguas de Sinais, tem me ajudado a ver as vozes de um povo culturalmente encantador.

## Referências bibliográficas

BRITTO, P. H. “Para uma avaliação mais objetiva das traduções de poesia”. In: Krause, Gustavo Bernardo. *As margens da tradução*. Rio, FAPERJ/Caetés/UERJ, 2002.



LEAL, A. B. (2007). *Funcionalismo alemão e tradução literária: quatro projetos para a tradução de The Years de Virginia Woolf*. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de pós-graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, UFSC.

PIGNATARI, D. A Ilusão da Contiguidade. In: \_\_\_\_\_. *Semiótica e literatura: icônico e verbal, Oriente e Ocidente*. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 105 -116.

PIMENTA, N. *Bandeira Brasileira*, Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 1999, disponível em: [<http://www.lsbvideo.com.br>]. Acesso em Agosto de 2007.

QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004 (Reimpressão, 2006).

QUADROS, R. M. e SUTTON-SPENCE, R. *Poesia em Língua de Sinais: traços da identidade surda*. In: Quadros, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. e VASCONCELLOS, M. L. B (org.) *Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2008.

SHUTTLEWORTH, M. e COWIE, M. *Dictionary of Translation Studies*. Manchester – UK: St. Jerome, 1997.

SOUZA, S. X. *Tradução poética da Língua de Sinais Brasileira para a Língua Portuguesa: um esboço tradutório de Pimenta (1999)*. I Congresso Nacional de Pesquisa em Estudos da Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, 2008.

SUTTON-SPENCE, R. Imagens da identidade e cultura surdas na poesia em Língua de Sinais. In: Quadros, Ronice Müller de. e Vasconcellos, Maria Lúcia Barbosa de. (org.) *Questões teóricas*



*das pesquisas em Línguas de Sinais*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2008: 329-339. 2008.

TOURY, G. A Tradução como Meio de Planificação e a Planificação da Tradução. In: *Histórias Literárias Comparadas: Colóquio Internacional*. Lisboa-Portugal: Colibri, 2001: 17-32.

\_\_\_\_\_. The Nature and Role of Norms in Translation. In: \_\_\_\_\_. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1995: 53-69.





## *Capítulo 12*

# Entrevista com tradutores surdos do curso de Letras Libras da UFSC: discussões teóricas e práticas acerca da padronização linguística

THAÍS FLEURY AVELAR<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Tradução pela UFSC.

## RESUMO

Neste trabalho, apresento algumas reflexões sobre a necessidade de uma padronização linguística no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA do curso de Letras Libras da UFSC. Essa variação linguística acontece no nível do uso de alguns sinais da Libras que, por várias vezes, provocam confusões entre os discentes do curso. Para realizar tais reflexões, parto da problemática da variação que ocorre nas traduções dos conteúdos publicados no AVEA, que, em princípio, atendem a vários polos educacionais espalhados pelo Brasil. Além disso, conto com a entrevista dos tradutores que atuam no curso para corroborar com meus questionamentos propostos.

364



## 1. Introdução

Este artigo discute algumas questões sobre variação de sinais (Língua de Sinais - LS<sup>2</sup>) e padronização linguística de sinais,

---

<sup>2</sup> Línguas de Sinais são línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As Línguas de Sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As Línguas de Sinais são viso-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas. (Quadros, 2004:8).

principalmente o sinal “cultura”. Este sinal foi escolhido pelo fato de não seguir um padrão de ocorrência, devido a variações dialetais pelas regiões do Brasil, ao ser utilizado por professores e tradutores surdos no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA<sup>3</sup>. O AVEA é uma ferramenta que faz parte do curso de graduação de Letras Libras, centrado na modalidade de Ensino a Distância no qual estão inseridos todos os conteúdos das disciplinas, hipertextos e outras ferramentas didático-pedagógicas.

O objetivo principal é analisar os dados a partir de entrevistas com uma professora e tradutora surda, e outros quatro tradutores surdos, sondando suas expectativas quanto ao uso de sinais diferentes e investigando sobre a crescente necessidade de uma padronização linguística do AVEA. Os entrevistados vêm de regiões brasileiras diferentes (Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo), apresentando, portanto, diferenças linguísticas e culturais, fato esse que pode influenciar na maneira como veem a relação entre a variação linguística dos sinais, a padronização e a questão das identidades surdas e da cultura surda em contato.

Pretende-se, ainda, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem proporcionado pelo AVEA por meio de questionamentos e avaliações sobre a importância da padronização

---

<sup>3</sup> AVEA é um ambiente organizado com diversas ferramentas de comunicação digital, que possibilita interações síncronas e assíncronas, com o propósito de desenvolver um programa ou curso formalmente instituído e sustentado em determinada proposta pedagógica. No curso de Letras Libras, o AVEA disponibiliza correio eletrônico (e-mail), bate-papo (*chat*), murais de recado, fórum de discussão, leituras hipertextuais e biblioteca virtual.

linguística de sinais, bem como, sobre a produção de sinais novos, que são específicos e necessários a cada disciplina. Dessa forma, será feito um estudo descritivo da tradução do sinal “cultura” considerando duas ocorrências lexicais da Língua Brasileira de Sinais (Libras<sup>4</sup>). Serão apresentados os fundamentos teóricos das investigações em torno dos Estudos da Tradução, seguindo um método de coleta de dados próprio de um *corpus*<sup>5</sup> linguístico em Língua de Sinais, o qual, por sua vez, pode contribuir para se chegar a um produto final materializado na forma de um glossário, cujos propósitos, por exemplo, podem ser o de se tornar uma ferramenta de suporte à tradução técnica e especializada, ao ensino de línguas orais e de sinais, ao ensino de disciplinas técnicas e cursos.

366



## 2. O curso de Letras Libras e suas ferramentas de ensino-aprendizagem

A título de compreender a relevância desta pesquisa para os Estudos da Tradução (doravante ET), entende-se necessário esclarecer mais sobre o curso de graduação a partir do qual se pretende investigar as questões deste estudo, ou seja, especificar a respeito do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

---

<sup>4</sup> Libras é uma das siglas para se referir à Língua Brasileira de Sinais, que é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras. Esta sigla é difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. (Quadros, 2004:8).

<sup>5</sup> *Corpus* é um conjunto de textos escritos ou falados numa língua, disponível para análise. O estudo de *corpora* (plural de *corpus*) apresenta muitas vantagens.

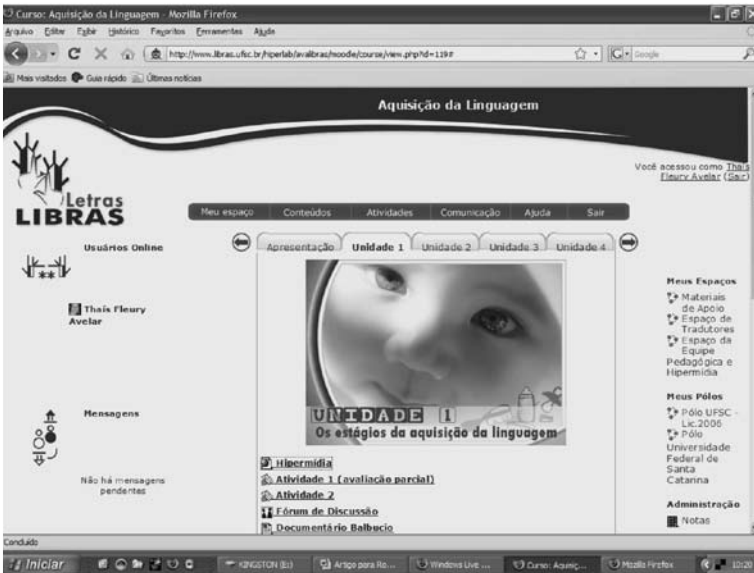
O Letras Libras é um curso de licenciatura ofertado na modalidade de Ensino a Distância que oportuniza o desenvolvimento dos estudos com base no processo de ensino-aprendizagem centrado no hipertexto<sup>6</sup>, acompanhado de outras ferramentas didático-pedagógicas, tais como: o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA (vide figura 1), as hiperfídias, que são as traduções em Língua de Sinais (LS) dos conteúdos desses mesmos textos, links, animações e DVDs de apoio (vide figura 2). Estes materiais são elaborados pela equipe de professores autores e desenvolvidos por uma equipe multiprofissional, comprometida com o propósito desse curso que é a formação de professores com capacidade de ensinar a Língua Brasileira de Sinais – Libras, tanto como primeira (L1) quanto como segunda língua (L2).

O Letras Libras constitui uma considerável ação da política de inclusão social da UFSC, que tem trabalhado com processos de ensino direcionado para a realidade discente de surdos usuários da Libras, uma vez que lança mão de métodos de ensino que priorizam a percepção visual e atende a sugestões apresentadas e às necessidades brasileiras, bem como, oferece a possibilidade de formar professores surdos no Brasil, permitindo a inserção das pessoas surdas nos diferentes níveis educacionais.

---

<sup>6</sup> Hipertexto cria vínculos com hiperfídias, que contêm textos e gráficos vinculados, com animações, filmes e simulações.





368



**Figura 1** – AVEA no curso de Letras Libras exibindo uma das telas de hipertexto da disciplina de Aquisição da Linguagem.



**Figura 2** – Hipermídia de um dos tópicos da disciplina com texto em Português seguido de sua tradução em LS.



Mas, para que serve a hipermídia? Qual é importância desse recurso para os alunos? E o que ela tem a ver com o presente estudo? A hipermídia é um sistema que permite criar e manter conjuntos de textos interligados de forma não-sequencial na Internet.

Como se vê na Figura 2, a hipermídia do Letras Libras apresenta, do lado esquerdo da tela, textos das disciplinas em Língua Portuguesa escrita e, ao lado direito, a tradução em Libras, efetuada por uma tradutora surda.

Então, a hipermídia é um recurso que permite aos surdos usuários da Libras, o estudo dos textos, não só pela Língua Portuguesa escrita (enquanto L2), mas também, por meio da Libras (enquanto L1). Destaca-se aqui, segundo a proposta de Jakobson (1975: 64-5), um tipo de tradução interlingual e intersemiótica. A tradução interlingual, ou tradução propriamente dita, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outra língua. Já a tradução intersemiótica, ou transmutação, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. Por exemplo: vídeos, animações, filmes e simulações.

Em relação ao processo de tradução, os tradutores (tanto os surdos quanto os ouvintes intérpretes) trabalham os textos das disciplinas para LS com métodos e procedimentos específicos, sendo que, as propostas metodológicas são desenvolvidas pela equipe de tradução e pela coordenadoria pedagógica, no laboratório de pesquisas em Ambientes Hipermídia de Aprendizagem. O perfil dos tradutores envolve a formação superior em áreas diferentes, com maior prática na LS, sendo que um deles ainda é estudante e outra já concluiu seu curso de doutorado na área de Educação.

## 2.1. O papel dos ambientes de Comunicação Mediada por Computador (CMC) na interação entre surdos de diferentes regiões do Brasil

A título de comparar com as ferramentas de aprendizagem desenvolvidas e aplicadas no curso de Letras Libras da UFSC, é interessante pontuar aqui a proposta trazida por Mertzani (2008: 356-369) que está apresentada no seu artigo “Reflexões sobre a Língua de Sinais e a cultura surda em ambientes de Comunicação Mediada por Computador (CMC): explorações e considerações iniciais”. Segundo essa autora, os CMC têm exercido considerável influência sobre a prática de ensino e a aprendizagem no âmbito da Língua de Sinais, processo esse, que também tem sido notado no curso de Letras Libras, possibilitando maior acesso à Internet e uma maior disponibilidade de ferramentas síncronas e assíncronas (por exemplo: e-mails, chats, fórum de discussões, mensagens, etc).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas tradicionais têm sido afetadas, o que leva à introdução de novos paradigmas, que agora enfatizam metodologias de ensino centradas nos alunos e baseadas em princípios construtivistas. A proposta de ensino de Língua de Sinais para alunos ouvintes e surdos a partir dos ambientes de CMC, principalmente como a modalidade de Educação a Distância (EaD), é muito importante e benéfica por uma única e principal razão: a Língua de Sinais é uma língua visual e os alunos, a fim de aprendê-la, precisam visualizar seu movimento e suas características não-manuais (expressões faciais e corporais).

Da teoria social da visualidade (Mirzoeff, 1999) apresentada por Mertzani (2008: 358), para o curso de Letras Libras, pode-se destacar os seguintes aspectos:

- **VISUAL** – citando Mirzoeff (1999: 6), Mertzani afirma que a CMC baseada em vídeo é o local da interação, o local onde “os significados são criados e contestados” (Mirzoeff, 1999: 6). No caso do Letras Libras, é interessante notar que no AVEA produzem-se significados, mas, as contestações do que é produzido ocorrem de modo assíncrono.
- **CONSTRUÇÃO CULTURAL** – segundo as contribuições de Lawley (1994), Mertzani (2008: 358a) comenta que o espaço criado pela CMC é “um espaço culturalmente construído que reúne indivíduos fisicamente distantes para interações interculturais on-line”.
- **APRENDIZAGEM INDIVIDUAL E SOCIAL** – Mertzani ainda ressalta que, dentro de ambientes em que há CMC, a aprendizagem compreende dois tipos de interação: a individual e a social. Segundo a autora (2008: 358b), que comenta essa afirmação a partir das ideias trazidas por Ryan et al. (2000: 100)

o primeiro tipo é uma atividade individual entre o usuário (por exemplo, aluno, professor) e o material visual; o segundo é uma atividade social que envolve a interação humana mediada por computadores e que faz referência a materiais visuais (RYAN et al. 2000:100).

Nesses termos, os espaços disponibilizados pelos ambientes de CMC põem em contato, fomentando trocas sociais e



culturais entre os surdos participantes do Letras Libras, que se encontram distantes uns dos outros, situando-se nos polos: do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro; da Universidade de Brasília (UNB), no Distrito Federal; da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo; da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Manaus; da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza; da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador; da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul; do Centro Federal Tecnológico de Goiás (CEFET-GO), em Goiânia; e da própria UFSC, em Florianópolis. Dessa forma, vê-se que é possível a troca entre diferentes culturas surdas de diferentes estados brasileiros.

372

É certo que a interação social dos alunos revela muitos dialetos regionais, fazendo com que haja um ambiente rico linguisticamente durante o processo de ensino-aprendizagem mediado pelo AVEA e fazendo também com que os participantes (alunos e professores) desenvolvam habilidades e conhecimento, superando suas limitações e dificuldades coletivamente, sendo que, para isso, os estudantes precisam ser atuantes, criativos e participativos.

Então, diante dessa realidade ampla, dinâmica e distribuída entre vários locais do País, dentro do curso, há uma grande variação dialetal, que pode ser observada, principalmente, no nível lexical. Nesse contexto, Karnopp (2004) esclarece que: “quando a Língua de Sinais usada por surdos de regiões geográficas ou grupos sociais diferentes apresenta diferenças sistemáticas, diz-se que esses grupos usam dialetos da mesma língua. Os dialetos nas Línguas de Sinais podem ser definidos como formas mutuamente compreensíveis dessa língua e com diferenças sistemáticas”.

No entanto, quando as diferenças são numerosas e sistemáticas, e atingem não só o léxico, mas também, a gramática, entende-se que podem ocorrer problemas de compreensão da mensagem que se está tentando comunicar, ainda mais quando apenas a interação individual é possível nos espaços em que há CMC.

Posto isso, pode-se comentar que, na interação social síncrona e assíncrona (ou seja, via *chats*, vídeo conferências, etc), há sempre a possibilidade de negociar o sentido dos sinais com o interlocutor. Já no caso da interação individual, onde se encaixa a ferramenta de hipermídia do AVEA do Letras Libras da UFSC, não há como negociar tais sentidos, nem como pedir explicações acerca dos sinais dialetais, uma vez que os materiais são assíncronos e não oferecem espaços para ocorrerem negociações.

É nesse contexto que se pretende discutir a importância da padronização linguística e como os tradutores que trabalham no AVEA veem a questão da variação dialetal e da necessidade ou não de padronização.

### 3. Problematizando a variação dialetal e a necessidade de padronização linguística no AVEA do curso de Letras Libras da UFSC

Tendo em vista tudo o que foi dito anteriormente, questiona-se: qual a importância da padronização linguística de sinais dentro do curso de Letras Libras da UFSC? Para responder a esta pergunta é preciso considerar os fatores linguísticos e a influência no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas.

Dentre os aspectos linguísticos, percebe-se que a LS é uma das experiências visuais mais ligadas à identificação dos grupos de sujeitos surdos. Como diz Perlin (2001: 56): “ser surdo é



pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (Perlin, 2001:56). A Língua de Sinais sempre foi e ainda é alvo de manifestação de tensão entre os grupos envolvidos nos polos na UFSC. Por tensão linguística, tem-se que é o movimento que preside a organização do sistema da língua e que corresponde a uma divisão da linguagem em dois planos: o mais “precoce”, que é o da “potência” ou “língua”, e o mais “tardio”, que é o do “efeito”, ou “discurso”. (Dubois, 2006:583).

O curso de Letras Libras não apresenta uma padronização linguística da Língua de Sinais nos conteúdos do AVEA nem no DVD. Tradutores e professores surdos, bem como, intérpretes de LS, utilizam sinais dialetais próprios, sendo que, a padronização é mais facilmente percebida só com o uso de sinais mais direcionados especificamente a uma determinada área de conhecimento (por exemplo: morfologia, fonologia, sintaxe, etc), por causa dos conteúdos eminentemente linguísticos dos textos-base. Por isso, escolhemos o sinal “cultura”, que não é padrão de ocorrência nesses conteúdos, para representar uma das diversas variações encontradas no *corpus* de análise dessa pesquisa, ou seja, as hipermídias e os conteúdos gravados nos DVDs do curso.

Por exemplo, uma professora surda, ao apresentar o DVD ou vídeo-conferência, sinalizou “cultura” com a mão direita em configuração de “C” (conforme a letra do alfabeto manual da Libras) encostando-a no braço esquerdo e fazendo um movimento de cima para baixo (vide figura 3). Já um tradutor surdo do AVEA sinalizou de outra forma o mesmo sinal “cultura”, apresentando a mão direita na configuração de 5 (conforme o número do alfabeto manual da Libras) encostada à testa (vide figura 4).



Tais diferenças acontecem por conta dos dialetos regionais desses profissionais.



**Figura 3** – sinal “cultura” em que se encosta uma das mãos em “C” no braço oposto e movimenta-se de cima para baixo.

375



**Figura 4** – sinal “cultura” em que se encosta uma das mãos em “5” à testa.

Embora a variação dialetal dos professores e tradutores surdos esteja conectada também a uma questão de identidade, nota-se que essa prejudica os alunos dos polos, principalmente, no que diz respeito à aplicação das provas a partir dos DVDs em sala da aula. Durante o tempo de estudo, os alunos estão aprendendo as palavras em Português por meio de novos sinais. Teoricamente, essas palavras deveriam corresponder a um padrão e estar inseridas em um novo dicionário. Os

alunos estudam o dicionário enciclopédico ilustrado trilingue (escrito ou composto de três línguas) da Libras, da autoria de Fernando César Capovilla (2001: 32, vol. I), o qual, por sua vez, defende que:

A classificação gramatical ajuda o Surdo a aprender a gramática do Português e a entender o uso das palavras. A definição lexical permite ao Surdo aumentar o seu vocabulário em Português e o seu conhecimento do mundo. Os exemplos de uso linguístico de palavras e sinais aperfeiçoam habilidades de gramática e semântica, desenvolvendo o uso adequado das palavras pelo Surdo e dos sinais pelo ouvinte. A descrição da forma ou composição quirêmica do sinal permite ao neófito<sup>7</sup> articular precisamente o sinal (CAPOVILLA, 2001: 32, vol. I).

376



No entanto, comprovou-se que alguns alunos surdos preferem usar o dicionário do Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, do Rio de Janeiro<sup>8</sup>, que está disponível na Internet e é oficialmente reconhecido pela comunidade Surda. Entretanto, este dicionário não corresponde às necessidades específicas do curso de Letras Libras, o qual, constantemente, tem carecido de novos sinais para abranger os conceitos que são apresentados aos alunos.

Diante disso, salientamos que, diferente do que se entende por norma culta do Português brasileiro, a proposta aqui visa

<sup>7</sup> Neófito é aquele que é principiante, novato.

<sup>8</sup> <http://www.ines.gov.br/Libras/index.htm> ou <http://www.acessobrasil.org.br/Libras/> (dicionário de Libras do INES).



considerar a realidade dos alunos, os quais têm solicitado uma padronização a fim de facilitar a compreensão dos conteúdos que lhes são ministrados. Não está em questão e nem é o objetivo deste trabalho impor ou ditar o que é linguisticamente certo ou errado, conforme advertem Mussalim e Bentes (2006: 40, vol. I) com referência ao Português brasileiro:

A variedade padrão de uma comunidade – também chamada norma culta, ou língua culta – não é, como o senso comum faz crer, a língua por excelência, a língua original, posta em circulação, da qual os falantes se apropriam como podem ou são capazes. O que chamamos de variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo “correto” de falar. Fishman (1970) define a padronização, isto é, o estabelecimento da variedade padrão, como um tratamento social característico da língua, que se verifica quando há diversidade social suficiente e necessidade de elaboração simbólica. Em outras palavras, a definição de uma variedade padrão representa o ideal da homogeneidade em meio à realidade concreta da variação linguística – algo que, por estar acima do corpo social, representa o conjunto de suas diversidades e contradições. (MUSSALIM e BENTES 2006, vol. I, p. 40).

377



#### 4. Método

Essa pesquisa se vale dos métodos conectados à linguística de *corpus*, pois, desde a década de 60 do século XX, os recursos

tecnológicos vêm sendo empregados na pesquisa linguística e têm influenciado as investigações em torno dos ET. Essa área se beneficiou amplamente do uso da tecnologia e vem se desenvolvendo e sendo aplicada em diferentes tópicos relacionados à linguagem, utilizando análises lexicais, sintáticas e discursivas para pesquisa, como também, para o ensino de línguas estrangeiras, tradução, estudos culturais, descrição linguística, entre outras práticas, em uma determinada língua ou comparativamente.

De acordo com a definição de Tagnin (2004), um *corpus* é:

Uma coletânea de textos em formato eletrônico, compilada segundo critérios específicos, considerada representativa de uma língua (ou da parte que se pretende estudar), destinada à pesquisa. Podemos nos basear nos dados e não somente em nossas intuições: isso demonstra que uma busca de *corpus* produzirá colocações que estão em uso, ou seja, um *corpus* não fornecerá apenas a forma correta, mas principalmente a forma mais usual na língua sob investigação.

Salientando a necessidade de se adotar uma boa escolha lexical, no momento da tradução, entra em cena a questão da fluência. Logo, a partir de Tagnin (2002), ressalta-se a relevância do uso:

(...) por estranho que pareça, mesmo como falante nativo da língua alvo, o tradutor pode ter problemas no nível da produção para conseguir soluções naturais, caso se atenha tanto ao texto de partida o ponto de não perceber que, entre formas igualmente gramaticais, uma delas é de uso mais corrente. Em outras palavras, não pode se dar conta de que, dentro de uma



gama de formas gramaticalmente possíveis, há certas formas que têm uma probabilidade maior de ocorrerem. (...)

Segundo o termo léxico, pode-se entender uma língua de três maneiras: um conjunto dos morfemas (a linguística contemporânea [...] favorece essa definição); um conjunto das palavras (mas, que pode levar ao problema da dificuldade de definir *palavra*); e um conjunto indeterminado, mas finito de elementos, de unidades ou de ‘entradas’ em oposição aos elementos que realizam diretamente funções gramaticais, como os determinativos, os auxiliares etc. Nesse caso, diferencia-se, portanto, entre morfemas lexicais e gramaticais, sendo que, esses últimos, devem constar nas gramáticas. (cf. Welker, 2004: 15-16).

379



Isso leva os tradutores a enfrentarem uma espécie de sofrimento quando traduzem os textos linguísticos, porque alguns conseguem traduzir, enquanto que, outros, apresentam dificuldades por conta da falta de mais conhecimento linguístico, mas buscam as respostas para suas dúvidas com os tradutores–intérpretes da equipe de tradução (ouvintes usuários da Libras) ou procuram os significados a serem esclarecidos em dicionários específicos, de modo que possam traduzir os conteúdos para a Libras. Também há dificuldades oriundas dos próprios textos produzidos pelos professores das disciplinas, que apresentam muitas palavras para dar conta dos conceitos da teoria linguística desconhecidas ou novas para aqueles que as terão que traduzir ou interpretar.

Contudo, com o tempo, o processo de tradução tem sido melhorado de forma que a equipe tem demonstrado apren-

der cada vez mais por meio de novos métodos estabelecidos. Outra tarefa importante do tradutor diz respeito, justamente, à adequação ao proceder segundo uma abordagem teórica de tradução. Um dos primeiros escritores a desenvolver uma teoria de tradução foi o francês Etienne Dolet (2006: 199), segundo ele, para realizar uma boa tradução, o tradutor deve seguir cinco princípios:

- 1) Entender perfeitamente o sentido e a matéria do autor a ser traduzido;
- 2) Conhecer perfeitamente a língua do autor que ele traduz e que ele seja igualmente excelente na língua na qual se propõe traduzir;
- 3) Não traduzir palavra por palavra;
- 4) Usar palavras de uso corrente;
- 5) Observar a harmonia do discurso.

380



Como autora desse estudo e também discente do curso de Letras Libras, tenho percebido que, não apenas eu, mais outros estudantes, temos aprendido sobre a escrita de sinais nas aulas da professora Marianne Stumpf. Essa escrita é visual e direta do sinal e é chamada de *Sign Writing* (ou seja, um sistema de escrita para escrever Línguas de Sinais). Trata-se de um sistema internacional de escrita visual direta de sinais que permite registrar a forma do sinal de um ponto de vista expressivo, isto é, do ponto de vista do sinalizador. Assim, a escrita de sinais transcreve os quiremas que compõem a sinalização.

Por isso, acredito ser válido para o curso de Letras Libras o fomento à convenção do uso mais padronizado da parte dos

professores e tradutores surdos (Quadros e Souza, 2008) e intérpretes, bem como, o de acrescentar, num glossário, a escrita própria de cada sinal, além da entrada em Português, o que, para o surdo, é a segunda língua (L2).

Para não complicar o entendimento do aluno, é necessária a existência de uma uniformidade no uso dos três parâmetros fundamentais que correspondem aos sinais articulatorios das mãos: as configurações de mão, os movimentos e as locações; ou o mesmo sinalário que é o conjunto de expressões que compõe o léxico de uma determinada Língua de Sinais podem ser alternativas viáveis para a investigação aqui apresentada.

381



Nesse sentido, é possível questionar: até que ponto, para os próximos cursos de Letras Libras, a criação de um léxico padronizado em LS facilitaria a compreensão dos conteúdos e beneficiaria o processo de aprendizagem? Além disso, sendo que a língua permite o desenvolvimento das diversas linguagens, de que maneira os surdos teriam a oportunidade de desenvolver melhor suas capacidades reflexivas e cognitivas no caso da existência de uma padronização linguística?

Diante dessa importância descrita acima, empreendi a pesquisa que dá origem a este artigo, na qual, a partir de entrevistas com questionários, abordo os tradutores-atores surdos da equipe de produção de materiais didático-pedagógicos do curso de Letras Libras da UFSC a fim de analisar como é que eles veem a padronização linguística, de forma que busco ressaltar indagações sobre a necessidade da mesma, sobre os procedimentos pelas quais ela pode ser alcançada pelos discentes do curso, etc.

## 5. Resultados: O olhar dos tradutores-atores surdos sobre a padronização linguística no curso de Letras Libras

A seguir, apresento as respostas dos tradutores surdos participantes desta pesquisa, os quais, trabalham na equipe de tradução e produção de materiais didático-pedagógicos do AVEA do curso de Letras Libras da UFSC:

- **ARC:** surda-muda, natural de São Luis (Maranhão), fluente em Libras e Português, tem a Libras como L1, é graduada em Biblioteconomia e Pedagogia. Mestranda em Linguística e Doutora em Educação pela UFSC. Dispõe de ampla experiência na área de tradução-encenação (Quadros e Souza, 2008) em Libras, somando 15 anos de trabalho na área. Profissional com mais experiência da equipe do Letras Libras, atuando na equipe desde 2006.
- **HG:** surda, natural do Rio de Janeiro, graduada em pedagogia. Mestranda em Linguística pela UFSC. Experiência de 9 anos como tradutora-atriz no Rio de Janeiro. Começou a atuar no Letras Libras no início do ano 2008.
- **RR<sup>9</sup>:** surdo, natural de São Paulo. Graduado em matemática pela UNIFAI. Mestrando em Tradução pela UFSC. Experiência anterior de 15 anos como ator. Começou a atuar como tradutor no Letras Libras desde maio de 2008.

---

<sup>9</sup> **RR** foi entrevistado por meio de gravação, dando sua opinião em Libras. Os excertos utilizados no artigo foram traduzidos por mim, com supervisão do entrevistado. Os demais entrevistados contribuíram diretamente em Português, na modalidade escrita.



- **TB**: surdo, natural de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, mas vive atualmente em Florianópolis, de Santa Catarina. Graduando em Letras Libras pela UFSC desde 2006. Começou a atuar no Letras Libras como tradutor-ator desde o começo de 2008 até o final do ano. É o tradutor mais jovem, dispondo de apenas um ano de experiência na área.

**1) Existe a padronização linguística de sinais dentro do curso de Letras Libras da UFSC ou no AVEA? É possível ou não ter a padronização entre você e outros tradutores?**

**ARC**: *A padronização da Letras Libras e do AVEA é seguida pelos sinais de padrão do dicionário do INES, conforme determinação da Coordenadoria de Letras Libras.*

**HG**: *Digo que não totalmente. Depende do uso de alguns sinais mais frequentes, pois a padronização linguística ocorre no prazo longo, de acordo com estudos sociolinguísticos em respeito da variação e mudança linguística.*

**RR**: *No momento, a padronização linguística de sinais no AVEA no curso de Letras Libras da UFSC ainda não tem o padrão definido por causa de tradutores e suas diferenças. Eles vieram de locais e culturas diferentes e por isso têm dificuldades de padronizar. Então, a questão da “padronização” um desafio no Letras Libras. Nós, tradutores, tentamos chegar a conseguir o padrão bem definido.*

**TB**: *Bem, na real, acredito que existe sim, pois como vejo nos meus olhos, existem os tradutores que trocam as ideias com os sinais, por isso, como somos de outras cidades, sempre combinamos alguns sinais como sejam padrão pra que os alunos da Letras Libras possam entender bem clareza com os atores/tradutores. Isso é importante.*

**2) Que importância você vê na padronização linguística de sinais? Se não considerar a padronização importante,**



**então, destaque qual é a importância da tradução de sinais no AVEA?**

**ARC:** *Acho importante de ter a padronização já que a difusão de Língua de Sinais ajudará a desenvolver mais sinais neológicos e polissêmicos. E esta padronização poupará o trabalho dos intérpretes de Língua de Sinais e de professores bilíngues.*

**HG:** *Depende... Se for na área acadêmica ou mídia, seria necessário a existência da padronização de Língua de Sinais no todo Brasil, assim como a Língua Portuguesa utilizada pelos discursos do Governo Federal, por exemplo, daí a presença de janela de intérprete de Libras.*

**RR:** *É importante e outro não, porque o importante é que Brasil tenha uma língua própria dos surdos brasileiros. Com sua padronização dos sinais? Porém, se padronizar, ou seja, igualar os sinais em todo o inteiro Brasil como se fosse único “dono” de uma única língua? É impossível! Por causa de suas diferenças culturais, sociais e outros; seu respeito, que é muito bom haja diferenças. É importante padronizar os sinais, é na área de acadêmicas.*

**TB:** *Importante é apenas aceitamos de combinar um sinal como padrão... senão, poderia ficar meio complicado para os alunos de outras cidades entendem. O problema é que não existe dicionário com os sinais completos, sabe?... Só existem alguns sinais prontos e alguns não. Porque como na língua Libras já tá pronta. Mas, somos tradutores, leiamos nos roteiros de Língua Portuguesa, por isso, temos que tentar e sinalizar bem melhor na nossa primeira língua.*

- 3) A padronização linguística pode ser entendida como o uso de sinais mais específicos, tais como os sinais de morfologia, fonologia, etc? Se possível, justifique sua resposta.**





**ARC:** *Sim. Cada sinais têm a sua diacronia e sincronia. Cada sinais mudam com o tempo e também dos locais onde os status sociais se diversificam de acordo com o ambiente linguístico. Quando houver os sinais específicos de uma determinada cidade pode se aproveitar para difundir e expandir mais sinais variantes dentro do sinalário.*

**HG:** *Digo que nesta padronização pode ocorrer principalmente na abordagem varicionista, então no uso de sinais sob variação fonológica.*

**RR:** *Sim, é possível, padronizar os sinais próprios mais específicos nos termos, como por exemplo, fonologia, morfologia e outros, porque eram novos e já foram combinados por equipe de tradução criando novos sinais, e não precisamos criar de novo outros sinais quando já temos.*

**TB:** *Toda língua já tem morfologia e fonologia... Enfim língua Libras também tem.*

**4) Havia variação linguística entre sinais apresentados por tradutores no AVEA devido a dialetos regionais? Você se lembra de alguns exemplos para citar?**

**ARC:** *São vários. Os exemplos mais citados são: teorias, fundamentos, nós, que, quem, matemática, história, etc.*

**HG:** *Sim. Exemplos: responsabilidade, cultura, branca.*

**RR:** *Não identifico “dialeto”, e sim identifico a variação linguística que pode ser as diferenças: local, idade, etnia, sexo, religião, social, cultura e outros, por isso apresentam sinais variantes, por exemplo, um sinal: teoria (T), utilizado por tradutores com configuração de mãos e seus movimentos diferentes por causa disso.*

**TB:** *Na verdade, somos tradutores, mas sinalizamos um pouco diferente, porque como eu sinalizado como jeito de catarinense,*



*os outros como carioca, paulista e etc... Não temos culpa por variação linguística.*

**5) Para trabalhar no AVEA, você sinalizaria com sua língua dialetal ou outra variedade de língua específica ao texto linguístico a ser sinalizado, ou ambos? E, ao sinalizar, você se preocupa em empregar uma variedade de língua mais padronizada?**

**ARC:** *Como sou usuária de Língua de Sinais do INES, ficou mais fácil trabalhar com estes sinais já que os sinais do INES é oficialmente reconhecidos pela comunidade surda-muda. Tem alguns sinais específicos por causa da disciplina e também dos usos gerais, eu uso estes sinais para determinados casos. Ao resto eu uso os sinais padronizados de acordo com os sinais do INES.*

**HG:** *Eu sinalizaria o tipo da Língua de Sinais mais generalizada, por exemplo o uso de classificadores, verbos manuais para que todos os usuários do AVEA tenham a compreensão, mesmo estando na variação regional. Mesmo tendo alguns sinais lexicais sob variação regional, desde que haja contexto linguístico nas estruturas sintáticas.*

**RR:** *Depende. Tomo de decisão para escolher os sinais para sinalizar. Não é só me preocupo com os sinais variantes, sim me preocupo com os sinais mais usados e mais conhecidos dos alunos de cada polo.*

**TB:** *Pra mim, eu sinalizado como meu jeito naturalmente, porque meus sinais são daqui, onde muita gente sinaliza... Minha linguística é bem clareza, se for alguma dificuldade, tem que me avise que eu resolvo ou verei com responsável da tradução pra melhorar qualidade na equipe.*



- 6) **Que sugestões você daria para outro tradutor que sinaliza numa variedade diferente? Tem que respeitar os dialetos de cada tradutor? Ou respeitar as regras estabelecidas pela equipe de tradução em que se trabalha? Pode escrever, fazendo comentários, se quiser, sobre você e sobre outros.**

**ARC:** *Só faço avisar que tem regras para usar os sinais do INES conforme as determinações da Coordenadoria. Mas se alguns não usam porque, no fundo, têm “intolerância linguística” para com os sinais do INES. Só faço esperar que os alunos reajam e façam comentários para com os tradutores.*

**HG:** *Que haja respeito no tipo de tradução e interpretação feita pelo tradutor, desde que haja significados dos sinais nas estruturas sintáticas em Libras. É fundamental que tenha respeito do uso de sinais regionais, utilizados pelo tradutor e sua Língua de Sinais da cidade. Quanto aos novos sinais de acordo com conhecimento acadêmico, é necessário que sejam padronizados e combinados entre os tradutores numa equipe.*

**RR:** *Se vejo um tradutor sinalizando vários sinais variantes, na verdade, ele precisa de ser respeitado, sentido bem o que está fazendo, não pode ser julgado pela forma de preconceitos linguísticos e outros. Então, com equipe de tradução, precisamos combinar como trabalhar com regras, relacionar bem, o que podemos mudar para padronizar os sinais para todos os alunos entender melhor mais claro.*

**TB:** *Realmente, o que fiquei bem choque quando outros tradutores sinalizaram mais com analfabetos como letras, por exemplo: ‘Unidade, táxi’... Já tem sinais próprios na linguística, mas os tradutores preferiam sinalizar com as letras. Disso, já tentei de conversar com eles pra evitar porque já existem os sinais*

*por aí. Mas, percebi que não precisavam da minha ajuda. Eu sou um homem que compreende na boa qualquer maneira.*

- 7) Você acha que vai surgir uma nova padronização linguística de sinais ou não? Por exemplo, quando alguém (quer seja professor ou tradutor) voltar para sua origem, trabalhar com outro novo curso de Letras Libras, vai sinalizar com sua própria Língua de Sinais ou outra forma diferente, que aprendeu com a equipe de tradução, utilizando sinais específicos?**

**ARC:** *Com a difusão do Curso de Letras Libras, os sinais pipocaram para várias cidades e muitos têm usado os sinais padronizados para usar em qualquer lugar, como nas escolas, trabalho como professor bilíngue e de Língua de Sinais. Eu, particularmente, como professora de Língua de Sinais, eu uso os sinais de padrão do Letras Libras para usar no curso de Língua de Sinais. Isso tem sido muito positivo, porque o neologismo de sinais tem ajudado bastante na difusão e enriquecimento de vários sinalários.*

**HG:** *Esta pergunta não é fácil para responder. A padronização linguística sempre esteve presente na comunicação entre as pessoas e seus grupos sociais, desde que tenha respeito linguístico sob o aspecto sociolinguístico. Esse tradutor terá o seu conhecimento mais amplo no seu léxico, ou seja, o dicionário mental, e se sente mais valorizado por ter conhecimento da Língua de Sinais em sentido da variação regional.*

**RR:** *Penso que pode ser dois: sim e não, depende de fenômeno linguístico, social, da cultura e outros.*

**TB:** *É uma pergunta boa. O que eu prefiro é quando tradutor ou professor novo tem que respeitar e buscam os conhecimentos*



*da comunicação na UFSC. Pra evita criar grande o problema depois. Isso é o meu único conselho. Sempre pessoa nova, tem oportunidade de aprender com o quem trabalham já na UFSC pra entender da nossa regra, jeito de comunicação e nossa linguística. Não precisa como imitação na gente. Mas, é bom aprender e conhecer como é ser tradutor com linguística na UFSC desde começo.*

A participação dos entrevistados foi muito importante e interessante para mim, pois despertou minha atenção para outras questões a serem trabalhadas para melhorar a qualidade da tradução no AVEA.

## 6. Discussão

389



As entrevistas me permitiram refletir mais sobre a padronização, ponderando com mais profundidade quanto à sua necessidade, à possibilidade de gerar uma espécie de coerção ou desconforto para os tradutores e ainda me possibilitaram analisar a criação de enciclopédias próprias para sanar problemas como esses, bem como, auxiliar na tarefa dos tradutores de forma que eles não venham a se sentir desconfortáveis se tiverem de praticar a padronização linguística de sinais da Libras.

Ainda é necessário investigar mais sobre quais eventuais problemas os estudantes do curso de Letras Libras enfrentam diante da utilização de diferentes sinais por parte da equipe de tradutores-atores surdos nos materiais de ensino, bem como dos professores surdos, além dos tradutores e intérpretes de LS.

Além disso, seria muito benéfico à padronização linguística, a existência de uma interface de estudo dentro da estrutura gramatical da Libras, levantando problemáticas sobre quais sinais são mais utilizados em determinados contextos e estruturas

sináticas, e assim, montar um dicionário baseado em um *corpus* espaço-visual, em que os tradutores sabem que vão encontrar os sinais mais disseminados e empregados em consenso pelas diferentes regiões do Brasil.

## 7. Considerações Finais

O papel da padronização linguística da tradução em LS no processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto do AVEA do Letras Libras da UFSC é uma preocupação e um desafio, não só para tradutores, mas também para todos nós que fazemos parte da equipe de trabalho da área de tradução, para as outras equipes de trabalho, e até mesmo para a coordenação geral do curso de Letras Libras, que abriga uma multiplicidade enorme de diferentes questões a serem estudadas e tratadas.

Além desse aspecto, o contato com as ferramentas de *corpus* e com pesquisas criteriosas sobre padronização linguística e tradução pode promover uma mudança de comportamento, de uma forma tal que tanto tradutores quanto alunos terão mais consciência de que é necessário fazer uma pesquisa terminológica mais detalhada, criteriosa, contextualizada e conectada com realidades vivenciadas no curso. Porque, por restrições de tempo, geralmente, tem havido um contentamento com “soluções de emergência” – encontradas em glossários e listas de termos cuja qualidade e confiabilidade são questionáveis.

Apesar da multiplicidade de questões a serem estudadas sobre o curso em questão, acredito que o mesmo representa uma grande melhoria, como também, uma mudança considerável na Educação de Surdos no Brasil ao possibilitar de maneira científica e reconhecida nacional e internacionalmente benefícios nunca antes vistos, tais como: o desenvolvimento histórico, linguístico e cultural da comunidade surda brasileira



e da educação de surdos no nosso país; a compreensão do processo de aquisição da linguagem de crianças surdas; a análise de aspectos linguísticos relacionados à Libras; o desenvolvimento de propostas metodológicas para o ensino da Libras como primeira e segunda língua, explorando as atuais tecnologias de comunicação e educação em interfaces virtuais e presenciais de ensino e aprendizagem.

## Referências bibliográficas

CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira – Libras*. Vol I, 2.ed, São Paulo: Editora da USP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

DOLET, Étienne. La manière de bien traduire d'une Langue en autre. In: FURLAN, Mauri (org.). *Antologia bilingue. Clássicos da Teoria da Tradução*. vol. 4. Florianópolis. NUPLITT/UFSC. 2006. p. 195-205.

DUBOIS, Jean. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

JAKOBSON, Roman. Aspectos linguísticos da tradução In: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes, p. 64-5.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Diálogos Traduzidos*. Canoas, ULBRA, março de 2004. Tradução realizada por Lodenir Karnopp do diálogo entre surdos universitários. Fita 1,50 min, col, 8mm, VHS. Fita de vídeo.

LAWLEY, E.L. *The Sociology of Culture in Computer-Mediated Communication: An Initial Exploration*. <http://www.itcs.com/elawley/bourdieu.html>. 1994.

MERTZANI, Maria. Reflexões sobre a Língua de Sinais e a cultura surda em ambientes de comunicação mediada por computador (CMC): explorações e considerações iniciais. In: *Questões*



*Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais*. QUADROS, R.M.Q. e VASCONCELLOS, M. B. (org.). Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, págs: 356-369.

MIRZOEFF, N. *An introduction to visual culture*, London: Routledge. 1999.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. Volume 1, 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PERLIN, Gladis. As identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2001. 2ª edição.

QUADROS, Ronice Müller e PERLIN, Gladis (organizadoras). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Müller. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretária de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004

QUADROS, Ronice Müller e SOUZA, Saulo Xavier de. Aspectos da Tradução/Encenação na Língua de Sinais Brasileira para um Ambiente Virtual de Ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. *Estudos Surdos IV*. Ronice Müller de Quadros (organizadora). Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2008: págs: 168-207.

RYAN, S.; SCOTT, B.; FREEMAN, H.; & PATEL, D. *The Virtual University. The Internet and Resource-Based Learning*. London-Sterling (USA): Kogan Page. 2000.

TAGNIN, Stella. *Os Corpora: instrumentos de auto-ajuda para tradutor*. In Cadernos de Tradução IX. Florianópolis: UFSC, 2002. On-line: <http://www.cadernos.ufsc.br/online/9/stella.htm>.

\_\_\_\_\_. *Corpora: o que são e para quê servem*. In Cadernos de Tradução IX. Florianópolis: UFSC, 2004. On-line: <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/>.

WELKER, Herbert Andréas. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.







## *Capítulo 13*

# O Fenômeno de Ser Intérprete

RODRIGO ROSSO MARQUES<sup>1</sup>

JANINE SOARES DE OLIVEIRA<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Assessor e Consultor da Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina – UNESC. Professor da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Tutor do Curso Letras Libras Licenciatura – Polo: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Matemática. Coordenadora da Equipe de Tradução do Curso de Letras Libras na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Consultora da Editora Arara Azul.

## RESUMO

Falar sobre os Intérpretes de Língua de Sinais é algo tão enigmático como tentar compreender a constituição do ser. A proposição fenomenológica *a priori* não requer nem tenta divulgar uma resposta sobre o *ser intérprete*, apenas faz uma descrição indagatória às pessoas não surdas sobre quem elas são para si mesmas e para as pessoas surdas, mais precisamente, um convite na busca de respostas sobre quem é essa pessoa que chamamos de intérprete. O presente artigo evidencia também conflitos críticos atuais das pessoas não surdas com aqueles a quem constitui impreterível e inegavelmente, o *ser pessoa surda*. Destes conflitos surgem perguntas desafiadoras que pretendem levar a uma reflexão não somente do ser intérprete enquanto profissional, mas uma reflexão enquanto pessoa não surda, enquanto aprendiz da Língua de Sinais, enquanto sujeito de confiança que compartilha o mesmo espaço das pessoas surdas, e como é de praxe na Fenomenologia, induzir a uma percepção descritiva das suas apresentações.

394

1. O fenômeno de *ser intérprete*

As reflexões fenomenológicas sobre pessoa surda, seu corpo e sua relação com o mundo conduz a um desejo de considerar e aprofundar o olhar, sobre a ligação entre o *ser surdo* e o *outro* desse ser.

Esse “outro” historicamente tem lugar privilegiado na filosofia, não apenas como possibilidade de se pensar de um outro modo, mas redescobrir suas potencialidades a partir do método fenomenológico. Não temos aqui como objetivo uma apresentação da maneira como a filosofia em diversas ocasiões pensou o *outro*, e sim apontar algumas considerações fenomenológicas que evidenciem o *ser intérprete*.

Estaremos aportando um referencial fenomenológico onde as investigações sobre o corpo, mais precisamente, nos pensamentos de Maurice Merleau-Ponty, onde o reconhecimento do corpo próprio e do corpo do outro são fundamentos primeiros para o início do nosso diálogo.

O corpo do outro está diante de mim, mas quanto a ele, leva uma singular existência: entre mim que penso e esse corpo, ou melhor, junto a mim, a meu lado, ele é como uma réplica de mim mesmo, um duplo errante, ele antes frequenta meus arredores do que neles aparece (...). (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 167-8)

Nesse momento, propomos que, em particular, pensemos esse *outro* como sendo o Intérprete de Língua de Sinais. Esse ser que circunda as pessoas surdas, que surgiu no mundo como um momento<sup>3</sup> na vida destas e segue com elas nos eventos mundanos que a sucedem.

Para Merleau-Ponty,

Eu e o outro somos como dois círculos quase concêntricos, e que se distinguem por uma leve e misteriosa diferença. Esse

---

<sup>3</sup> O termo *momento* aqui descrito refere-se a uma relação de dependência, onde algo só existe em virtude de outrem.



parentesco é o que nos permitirá compreender a relação com o outro, que de outra forma é inconcebível se procuro abordar o outro de frente e por seu lado escarpado. (IBIDEM, p. 168)

Dito dessa forma essa pessoa que está ao nosso redor, aproximada pelos diferentes motivos, seja ela uma CODA<sup>4</sup>, cujos pais mantêm sua essência original; um religioso, que nos vê como alguém a ser evangelizado; um assistente social, tentando melhorar nossa presença no mundo; ou simplesmente uma pessoa não surda, estabelece sua pertença ao mundo como uma parte entre as partes que constituem o universo de ser surdo.

Pode haver uma controvérsia em pensar que o Intérprete de Língua de Sinais seja algo que faz parte do universo surdo, e que dele se sustenta e se forma fundamentando cada vez mais sua pertença a este mundo, refletindo na expressão do seu corpo marcas de uma essência caracterizada como cultura.

É dessa controvérsia que tiramos as evidências de que os Intérpretes de Língua de Sinais são *momentos* na vida das pessoas surdas, assim como a visão não pode subsistir sem o globo ocular nem a cor sem uma base, os Intérpretes de Língua de Sinais são essencialmente uma parte do todo: *ser surdo*.

Então se esse todo *ser surdo* pode ser divisível em partes na proposição fenomenológica, o ser intérprete passa a ser uma parte entre as partes que, separada se constitui no todo *ser intérprete*.


Ser Intérprete de Língua de Sinais é muito mais do que ser identificado pela língua que fala, muito mais do que estar presente nas comunidades surdas ou ainda estabelecer um elo entre mundos linguísticos diferentes.

<sup>4</sup> O termo CODA refere-se a Children of Deaf Adults, ou filhos de pais surdos.



Ser Intérprete é conflitar sua subjetividade de não surdo e surdo, é moldar seu corpo a partir da sua intencionalidade, reaprender o universo do sentir e do perceber, é uma mudança radical onde a cultura não é mais o único destaque do ser.

A experiência revela sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo. Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço. (MERLEAU-PONTY, 1999:205)

397  E este admirável corpo que nos maravilha comprometendo corpo e mente na tradução hábil e simultânea de duas línguas se destaca pela flexibilidade com que suas mãos, pulsos, dedos, braços conseguem se mover, contorcer e unir. Pela face cujos lábios, olhos, sobrancelhas conseguem expressar aquele momento do acalento ao desprezo, do amor ao ódio, da alegria à tristeza. Ainda do olhar pode, a nós que os percebemos, nos remeter à história, aos personagens, às ações, simplesmente ao olhar, um inimaginável significado a quem não faz parte desta significação do *ser intérprete* ou do *ser surdo*.

A experiência motora de nosso corpo não é um caso particular de conhecimento; ela nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e ao objeto, uma “praktognosia” que deve ser reconhecida como original e talvez como originária. Meu corpo tem seu mundo ou compreende seu mundo sem precisar passar por “representações”, sem subordinar-se a uma “função simbólica” ou “objetivante”. (MERLEAU-PONTY, 1999:195)

O existir do Intérprete de Língua de Sinais está para o mundo de algumas maneiras, porém situaremos duas que nos chamam a atenção. A primeira enquanto profissional que se apresenta como a pessoa fluente em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa e emerge do mundo dos ouvintes para dar atenção à pessoa surda nos diversos ambientes. Ele aparece nas escolas onde as crianças surdas fazem-se presentes. Corpos que se entendem, movimentos que se expressam, olhares de significações, intérpretes e crianças surdas estabelecem inevitáveis laços de intersubjetividades. Ele aparece também no espaço acadêmico, conjeturas sistemáticas do conhecimento transbordam pelas suas mãos, o jovem surdo que o olha, apreende seu jeito de ser, seu falar e vestir, há um entrelaçamento de significações, desde a posição do seu cabelo até o menor movimento de suas mãos. Surge também dos múltiplos e populosos eventos que longe, perto, na esquerda ou direita, iluminado ou semi oculto, ele está lá de prontidão para a interpretação. Tudo é percebido.

Na segunda situação ele se evidencia de uma chama mista e inebriante de curiosidade e compaixão. Surgem nas igrejas, templos, cultos, salões, onde a marca da benevolência são os maiores reflexos. As humanidades são um fundamento para o mundo. Aquém da lógica e da razão, o homem, o humano, é o refletor de todos os benefícios e malefícios do mundo. A fé perceptiva de um mundo mais humano e justo intui que as pessoas surdas estão alheias a este fato, e de fato, a uma grande maioria. Estes intérpretes “da fé”, embora possa lhes parecer imperceptíveis, seu corpo e expressão tomam aspecto poético, assim como os manuscritos evangélicos.

Assim, o que queremos explicar é que o *ser intérprete* lhe configura uma ambiguidade, ele tem uma marca de pertença

no mundo dos surdos, mas também participa do seu mundo, o mundo dos não surdos.

Essas participações têm reflexo no seu corpo, isso se constata pelas expressões de indagação: – *você é surdo?* Fato esse comprova que quanto mais aquela pessoa está envolvida com o surdo – digamos efetivamente, porque temos pais de pessoas surdas que nem ao menos o parecem ser – mais tende suas características corporais a se parecer com as pessoas surdas.

Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte. Em um quadro ou em uma peça musical, a ideia só pode comunicar-se pelo desdobramento das cores e dos sons. A análise da obra de Cézanne, se não vi seus quadros, deixa-me a escolha entre vários Cézannes possíveis, e é a percepção dos quadros que me dá o único Cézanne existente, é nela que as análises adquirem sentido. (MERLEAU-PONTY, 1999: 208)

Já foi citada em outros momentos (Marques, 2008) uma reflexão sobre o diálogo e sua importância na constituição do *ser surdo* na visão fenomenológica e foi lançada a seguinte pergunta: será que as relações de intersubjetividade seriam apenas construídas entre as pessoas surdas excluindo as não surdas, aqui entendidas como os Intérpretes de Língua de Sinais?

Ou seja, estas propriedades evidenciadas entre as pessoas surdas lhes são exclusivas ou são públicas? Ora, pois, se falo em Língua de Sinais com meus companheiros surdos e não surdos, então a Língua de Sinais é algo público. Essa publicidade da Língua é para todos, porém a forma que falo, a minha entonação, os meus movimentos, isso não é público. Por outro lado, a aquisição dessa publicidade da Língua exige que o falante molde



seu corpo a uma fala possível. Esse molde é parte da constituição do corpo do *ser intérprete* no caso do não surdo.

Dado o entrelaçamento, de forma geral as pessoas não surdas estão presentes nas relações das pessoas surdas com o mundo, e o Intérprete de Língua de Sinais é um mediador dessa relação.

A questão, do *ser surdo* e do *outro* desse ser, ocorre a partir de um confronto de subjetividades. A questão da visibilidade do intérprete nem sempre é fácil de perceber, é um outro corpo que está ali se apresentando ao mundo que se compartilha.

Mas por que isso?

Porque há uma visibilidade maior entre as suas partes, a expressão das pessoas surdas e a dificuldade das pessoas não surdas. A atenção voltada no que os surdos querem dizer encobre (para os não surdos) a presença do ser intérprete tanto quanto a concentração (dos surdos) no que se quer dizer.

O resultado disso é a criação de programas de acessibilidade, leis, e políticas centrados nas (e para) as pessoas surdas e para os não surdos; isso deixaria à margem os Intérpretes de Língua de Sinais, uma vez que, na ausência dessa visibilidade carece cada vez mais um reconhecimento da atividade que exerce.

(...) a distinção entre a comunidade no ser e a comunidade no sentido, a passagem consciente da ordem da existência à ordem do valor e a reviravolta que permite afirmar como autônomos o sentido e o valor equivalem praticamente a uma abstração, já que, do ponto de vista em que terminam por se situar, a variedade dos fenômenos torna-se insignificante e incompreensível. Se a consciência está situada fora do ser, ela não poderia deixar-se cortar por ele; a variedade dos fenômenos torna-se insignificante e incompreensível. (MERLEAU-PONTY, 1999: 176).





Seria este o motivo pelo qual os não surdos estariam ocupando os lugares das pessoas surdas e abalando a sólida confiança das pessoas surdas nos intérpretes?

Não nos convém aqui responder esta pergunta, apenas levantar a questão que reforça ainda mais a importância de um olhar para o *ser intérprete*, uma atenção à redescoberta não apenas de si mesmo, como da sua atuação profissional.

Comentando um pouco mais acerca do *ser intérprete* na fenomenologia podemos parafrasear Marques (2008) colocando que, enquanto eu, sendo intérprete, isto é, pessoa não surda falante da Língua de Sinais, vivencio experiências originárias das relações com pessoas surdas, ao mesmo tempo em que convivo com pessoas não surdas, desconhecedoras das relações anteriores, participo dos diversos olhares (não necessariamente, acadêmicos, mas também olhares simples), das políticas, percebo que, nas narrativas de surdos e não surdos, há um discurso sobre o que é “próprio” ou “não-próprio”. No entanto, eu, que transito entre essas intencionalidades, não pertenço nem ao que é próprio, nem ao não-próprio, embora ora esteja associada ao primeiro, ora ao segundo.

A Fenomenologia atende a essa questão que paira nas relações do intérprete com as pessoas surdas, à medida que propõe experienciar, buscar ver o que permanece invisível.

Portanto, o estudo sobre o “Ser” só pode ser constatado a partir da experiência, e é por ela que podemos destacar as possibilidades que o corpo apresenta. Entretanto, mais que isso, seria necessário um pensamento que nos induz ao ver o que está ali a nossa frente, mas nos permanece invisível. Esse pensamento de “ver” e “experienciar” está disponível na fenomenologia, nos estudos de Husserl, com as Meditações Cartesianas, e da



Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty. (...) chamar a atenção a refletir sobre si mesmo. (MARQUES, 2008:21)

A citação acima convida o Intérprete a uma descrição de si, enquanto pessoa intérprete, o que a diferencia de uma pessoa não surda, lembrando que, sendo momento, ela é tanto parte da pessoa surda como da não surda, pois estas partes “são partes que não podem subsistir ou ser apresentadas separadas do todo ao qual pertencem” (Sokolowski, 2000:32), cujo desmembramento lhes atribui outra pertença.

A investigação do *ser intérprete* será o primeiro passo no reconhecimento de si, da sua profissão, da regulamentação entre outros importantes aspectos. Ele se porá em evidência, em destaque.

Ainda assim a identificação do *ser intérprete* está sujeita à diferenciação entre os surdos e os não surdos que não deve ser descrita pelas suas representações, mas por aquilo que é. Não se trata aqui de descrever categorias, mas (re)descobrir quem somos. Isso inclui não apenas o ser intérprete, mas uma infinidade de *apresentações*, que constituem o ser.

Ao contrário do que se pensa, não estamos procurando uma categoria, ou espécie de identidade para o intérprete, mas sim, levá-lo a refletir os elos que influenciam o *ser intérprete* na sua permanência no mundo da vida. Essa descoberta vai identificar partes fundadas e a fundação dos momentos, permitindo assim analisar uma distinção entre o *ser surdo* e não surdo.

Na origem da questão da existência do outro há uma pressuposição fundamental: o outro, com efeito, é o outro, ou seja, o eu que não sou seu; captamos aqui, portanto, uma negação



como estrutura constituinte do ser-outro. (...) O outro é aquele que não é o que eu sou e que é o que eu não sou. (SARTRE, 2007:300).

Algumas situações poderão gerar um contraste quando se faz uma descrição do outro com o qual compartilhamos o mundo. Identificar os pares é algo fácil, difícil nos torna quando tentamos nos distinguir destes mesmos pares e ainda mais difícil, quando nos estabelecemos determinados campos de atuação.

Logo, se o intérprete só o é porque está presente nos espaços onde as pessoas surdas estão e estas lhes abrem as portas de um mundo incógnito, então, o que lhes configura o direito de escolherem a quem ou quais situações podem atuar como intérpretes, uma vez que esse é uma parte da pessoa surda? Eis uma questão.

Ao deter-se a questões do que é próprio, ou não próprio, cria-se uma atmosfera de pertença, disputa, relegando o outro e a si mesmo em segundo plano. Para Merleau-Ponty esses seres estão em uma relação de perceber o mundo a partir de suas experiências e não de uma relação de dominância.

Então, o Intérprete de Língua de Sinais está diante das pessoas surdas tendo uma experiência marcada pelo som, e também visual, não tanto quanto as pessoas surdas, porém compartilha dos mesmos espaços e dialoga com seus coadjuvantes enquanto percebe o mundo influenciado pelas impressões do ser surdo.

O diálogo exprime a essência do ser, se, como Merleau-Ponty destacou, sou agente e testemunha, essa presença e observação da própria história concedem o direito a seus coadjuvantes de também participarem deste momento no



qual as subjetividades se encontram, criam e transformam o mundo. (MARQUES, 2008:88)

O ponto inicial de (re)descoberta do *ser intérprete* seria a língua? Será que somente este aspecto seria suficiente para coordenar toda essa alteração corpo-mundo de alguém constituído como intérprete? Eis outra questão. Até porque não sabemos *a priori* quais os reais motivos que levaram a essa aproximação surdo – não surdo.

Entretanto é possível iniciar um discurso de aproximação entre os pares pela língua em comum.

Assim como minha pertença comum a um mesmo mundo supõe que minha experiência, enquanto original, seja experiência do ser, assim também nossa pertença a uma língua comum ou mesmo ao universo comum da linguagem supõe uma relação primordial de mim com minha fala que dá a ela o valor de uma dimensão do ser, participável por X. (MERLEAU-PONTY, 2002:174)

O Intérprete de Língua de Sinais quando em meio aos surdos deixa de ser vidente para ser visível. Sendo assim percebido tanto pelas pessoas surdas, como pelas não surdas. Entretanto como já expomos, é preciso que essa *visibilidade* seja observada e descrita, pois a relação de intersubjetividade passa despercebida pelos não surdos sem que estes experimentem o mundo como intérpretes.

Este encontro de subjetividades não só estimula um “ver” o outro que se confronta com o mesmo mundo que eu, mas também me dá a possibilidade de que, por meio da redução, possa perceber



esse outro, uma vez que, estando ali, tem uma constituição que também lhe é própria, é-lhe dada através do seu corpo, assim como as pessoas não surdas devem se posicionar para as evidências corpóreas que se destacam através das apresentações nas atitudes das pessoas surdas. (MARQUES, 2008: 88)

Ao mesmo tempo que um percebe o outro é percebido, não só pelo outro do seu diálogo direto, mas também pelos outros que os cercam. Confundido com uma pessoa surda, o intérprete por vezes experimenta as mesmas sensações e sofre os mesmo pré-conceitos.

Para Merleau-Ponty (2004: 22) “há realmente inspiração e expiração do ser, respiração no ser, ação e paixão tão pouco discerníveis que não se sabe mais quem vê e quem é visto, quem pinta e quem é pintado”.

Essa interação que suscita tantas questões ainda não respondidas, às vezes, nem mesmo externadas, mas que permeiam as reações entre o *ser surdo* e o *ser intérprete* estarão sempre vindo à tona e se desfazendo na tentativa de identificar a tênue fronteira entre um e o outro.

## 2. Palavras finais

O *ser intérprete* é um conceito que precisa neste atual momento da história ser discutido. Esta discussão e divulgação oportunizarão uma nova visibilidade e conseqüente necessidade de se criar a função profissional tão exigida pela categoria. Não se trata apenas de tentar se evidenciar no meio das pessoas surdas como alguém diferente, mas sim buscar a atenção a um evento que está acontecendo: cada vez mais há carência destes profissionais no âmbito educacional e social.



Os diálogos sobre o *ser intérprete* destacam conceitos e o reconhecimento a si e do corpo próprio permite a identificação de significações que podem ser investigadas e descritas com o objetivo de aprimorar a formação.

Pensar que apenas a aquisição da Língua de Sinais constitui o intérprete é tão equivocado como pensar que o *ser intérprete* é constituído apenas pela ação de interpretar.

Muitas intenções foram levantadas neste artigo com o intuito de instigar o desejo de uma resposta que paira sobre todos os intérpretes: quem somos afinal?

## Referências bibliográficas

406



MARQUES, Rodrigo Rosso. *A Experiência de Ser Surdo: Uma Descrição Fenomenológica*. 08.09.2008. Tese de doutorado. UFSC, Florianópolis – SC.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MÜLLER-GRANZOTTO, Marcos José. Merleau-Ponty e Lacan: A Respeito do Estranho. In: “*Revista AdVerbum*”, Volume 3, nº1, Jan a Jul de 2008: pp. 3-17.

SARTRE, Jean Paul. *O ser e o nada – Ensaio de ontologia fenomenológica*. 15 ed. Tradução Paulo Perdiggão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

*Capítulo 14*




O Desenvolvimento  
Cognitivo da Criança Surda  
Focalizado nas Habilidades  
Visual, Espacial, Jogo  
Simbólico e Matemática

HELOÍZA BARBOSA

---

\* Heloíza Barbosa é da Universidade Federal de Santa Catarina. CAPES/  
PRODOC.

408  Ao investigar o desenvolvimento cognitivo da criança, seja esta criança surda ou não-surda, pesquisadores se deparam com um processo multifacetado que inclui habilidades de percepção, de memória, de representação mental, de formação de conceitos, de linguagem, de pensamento lógico, de entendimento de estados emotivos dos outros (teoria da mente), como também inclui habilidades acadêmicas de leitura, escrita e matemática de natureza linguística e não-linguística. Portanto, a cognição é multifacetada, e, o seu desenvolvimento resulta da ação da criança em seu esforço de entender o mundo à sua volta. Esta ação do indivíduo envolve múltiplos processos que dinamicamente se interconectam durante o processo de desenvolvimento. Em outras palavras, o estudo do desenvolvimento da cognição é enormemente complexo e, por estas razões, pesquisadores têm buscado entender este desenvolvimento através de investigações de suas partes componentes.

No caso de estudos sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas, tradicionalmente pesquisadores têm-se perguntado: *como a falta do sentido da audição pode influenciar os diversos aspectos (ou componentes) da cognição?* A maioria dos estudos com este enfoque foi produzida nos EUA e na Europa, lugares nos quais por muito tempo há programas de educação para a criança surda (Mayberry, 2002). Em geral, os resultados destes estudos apontam a surdez como o agente causador de



transtornos que afetam o desenvolvimento de outros aspectos cognitivos. Assim, de acordo com esta linha de investigação, a falta do sentido da audição causa problemas cognitivos nas habilidades de memória, linguagem, matemática e formação de conceitos. Mas, será que a falta da audição realmente causa problemas em outros aspectos da cognição?

Primeiramente, vamos olhar mais cuidadosamente para o que está envolvido na falta da audição. O efeito primário da falta do sentido da audição é o não processamento dos estímulos acústico-sonoros. Entre estes estímulos, está a linguagem oral. Logo, a criança surda não produz e não compreende a linguagem oral (Swanwick, R., Oddy, A. & Roper, T., 2005). Mas, antes de, precipitadamente, questionar como a falta da linguagem oral pode afetar o desenvolvimento cognitivo, é importante considerar dois pontos importantes.

Primeiro, é que não existe um único modelo de indivíduo surdo, mas sim uma plethora de etiologias para a surdez, as quais podem ocorrer durante diversas fases de desenvolvimento (Mayberry, 2002). Estas diversas etiologias se somam a uma grande diversidade de contextos sociais e culturais nos quais os indivíduos surdos nascem, crescem e se desenvolvem. O resultado da combinação destes fatores múltiplos é uma heterogeneidade de perfis.

Segundo ponto a ser levado em consideração é que, como dito anteriormente, a cognição é de natureza multifacetada e que, portanto, abrange aspectos de natureza linguística e não-linguística na sua composição.

Ao juntar estas considerações, é possível pensar que diferentes aspectos cognitivos podem ser mais dependentes



ou menos dependentes dos estímulos linguísticos para se desenvolverem. Como também, que os estímulos linguísticos recebidos por indivíduos surdos não são os mesmos para todos, pois há enormes diferenças em termos da quantidade e qualidade do estímulo linguístico recebido durante o período da infância. Por exemplo, há indivíduos surdos que nasceram dentro de uma família de surdos que, conseqüentemente, têm amigos e uma comunidade surda em volta. Este contexto familiar e social garante a exposição deste indivíduo a um código linguístico que é usado por todos os membros de sua família e comunidade. Especialistas têm argumentado que o fato do indivíduo ser exposto desde o nascimento a um estímulo linguístico tem efeitos marcadamente positivos em seu desenvolvimento (Quadros, 1997; Mayberry, 2002). Por outro lado, há indivíduos surdos que não têm acesso a estímulos linguísticos durante os primeiros anos de vida, por motivos tanto sociais, culturais, educacionais quanto econômicos. E, que, dependendo da causa da falta de acesso, podem desenvolver diferentes perfis de desenvolvimento.

Como para a criança surda este estímulo linguístico não acontece na modalidade oral, as crianças surdas filhas de pais surdos desde muito pequenas dividem com os pais um código linguístico, o qual é a Língua de Sinais – que é produzida visualmente e espacialmente usando as mãos e o corpo (Quadros, 1997). Por outro lado, as crianças surdas filhas de pais ouvintes – grupo que compõe 90% da população surda – não processa a mesma língua dos pais e, por isso, a mesma corre o risco de receber menos estímulos linguísticos no início de seu desenvolvimento.



Outro ponto importante a ser considerado – antes de, precipitadamente, concluir que a falta de audição causa problemas cognitivos – diz respeito ao adição de outras desordens à falta de audição. Por exemplo, a surdez associada à falta de outra modalidade sensorial como a cegueira, ou às complicações de ordem cognitiva como a dislexia, e física como a paralisia cerebral, pode também aumentar o risco de uma exposição empobrecida ao estímulo linguístico na infância.

Assim, de acordo com esta nova perspectiva, a pergunta que deve orientar os trabalhos de investigação dos pesquisadores da área de estudos surdos não é se a falta do sentido da audição afeta o desenvolvimento cognitivo, mas sim *como a falta de acesso a uma língua desde a infância pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo*. Ou, por outro lado, como a língua produzida e compreendida na modalidade viso-espacial, i.e. a Língua de Sinais, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo, considerando os aspectos cognitivos que são mais dependentes ou menos dependentes do estímulo linguístico.

Nos parágrafos seguintes, serão apresentados estudos que investigaram o desenvolvimento cognitivo da criança surda em funções cognitivas viso-espaciais e também no jogo simbólico. Em seguida, serão apresentados os estudos sobre o desenvolvimento das habilidades numéricas e matemáticas em crianças surdas. Entretanto, é importante salientar, que a maioria dos estudos produzidos com indivíduos surdos tem o indivíduo ouvinte como elemento de comparação. O objetivo destes estudos comparativos é de criar um perfil de diferenças e similaridades entre os processos de desenvolvimento destes dois grupos de indivíduos.



## 1. Habilidades Cognitivas de Natureza Visual e Espacial

Pesquisadores têm demonstrado que existem funções cognitivas que são menos dependentes do estímulo linguístico e, outras, que são mais dependentes do estímulo linguístico para se desenvolverem (Wiese, 2003). As funções cognitivas menos dependentes do estímulo linguístico são: reconhecimento facial, construções com blocos lógicos, percepção de movimentos, memória espacial e localização espacial. Desta forma, se considerarmos estas funções cognitivas menos dependentes do estímulo linguístico, é possível imaginar que crianças surdas podem ter um desenvolvimento similar ao das crianças não-surdas.

412



Esta hipótese tem sido reiterada por vários estudos que demonstraram que as crianças surdas apresentam um tempo e trajetória de desenvolvimento similar, ou até mesmo superior, ao das crianças ouvintes em funções cognitivas menos dependentes do estímulo linguístico (Barbosa, 2008; Bevalier, Newport, Hall, Supalla & Boutla, 2006; Blatto-Vallee, Kelly, Gaustad, Porter & Fonzi, 2007; Sato, Cattaneo, Rizzolatti, & Gallese, 2007). Estes e outros pesquisadores sugerem que a superioridade da criança surda no desenvolvimento destas funções cognitivas deve-se ao uso da Língua de Sinais que, por suas características viso-espacial, contribui positivamente para o desenvolvimento das habilidades de manipulação da informação nas modalidades visual e espacial (Bull, Blatto-Vallee, Fabich, 2006; Blatto-Vallee e cols, 2007). Mas, por um outro lado, estes mesmos estudos também demonstraram que crianças surdas que não são expostas a estímulos linguísticos e que não recebem educação apropriada em idade apropriada não demonstram

esta similaridade e superioridade no desenvolvimento destas funções cognitivas quando comparadas às crianças não-surdas. Assim, ser exposto à Língua de Sinais desde pequena aumenta o desempenho das crianças surdas *mesmo* em funções cognitivas associadas com processamento visual não linguístico.

## 2. Habilidades do Jogo Simbólico

Pesquisas também têm demonstrado que crianças surdas não apresentam atrasos no desenvolvimento do jogo simbólico inicial (Mayberry, 2002; Spencer, 1996; Spencer & Meadow-Orlans, 1996) e formação inicial de conceitos (Nunes e Moreno, 2002) quando comparadas às crianças ouvintes. São estas funções cognitivas menos dependentes do estímulo linguístico? Para responder a esta pergunta, se faz necessário qualificar quais as circunstâncias que garantem este aspecto similar no desenvolvimento da criança surda e não-surda.

Por exemplo, o jogo simbólico é a habilidade de abstração do contexto concreto e imediato, tal como a linguagem (Hirsh-Pasek e Gilinkoff, no prelo). Portanto, pode-se esperar uma grande interligação entre estes dois aspectos simbólicos. Aliás, já ficou estabelecido nos estudos sobre desenvolvimento humano que o desenvolvimento da linguagem influencia o desenvolvimento do jogo simbólico. Sendo assim, é plausível de se prever que a criança surda, em risco de receber um empobrecido estímulo linguístico no início de seu desenvolvimento, deve apresentar atrasos no desenvolvimento do jogo simbólico. Mas esta relação causal linear é apenas uma parte da história, como revela os estudos de Spencer e colegas (Spencer, 1996; Spencer & Meadow-Orlans, 1996).



Spencer (1996), por exemplo, investigou a diferença da sofisticação do jogo simbólico de crianças de dois anos de idade com suas mães, nos seguintes grupos: A (criança surda e mãe surda); B (criança surda e mãe ouvinte); C (criança ouvinte e mãe ouvinte), e coletou dado também sobre o nível de desenvolvimento linguístico das crianças. Os resultados de seu estudo revelaram que as crianças dos grupos A (criança surda e mãe surda) e C (criança ouvinte e mãe ouvinte) apresentaram mais frequência e duração em situações de jogo simbólico e, esses mesmos grupos de crianças também apresentaram um superior desenvolvimento linguístico do que as crianças do grupo B (criança surda e mãe ouvinte). Assim, para a criança de dois anos, o desenvolvimento do jogo simbólico apresenta-se dependente da linguagem. E, neste momento começa-se a perceber que as crianças surdas que não foram expostas a estímulos linguísticos desde pequenas apresentam declínio no desenvolvimento do jogo simbólico.

Mas em um estudo posterior, Spencer e colega (Spencer e Meadow-Orlans 1996) decidiram investigar se este é também o caso para as crianças menores que ainda não usam língua. Os autores formaram os mesmos grupos do estudo anterior, ou seja, A (criança surda e mãe surda); B (criança surda e mãe ouvinte); C (criança ouvinte e mãe ouvinte), e coletaram dados sobre o jogo entre mães e bebês longitudinalmente no período de 9, 12 e 18 meses de idade. Os autores não detectaram nenhuma diferença do jogo das crianças surdas e não-surdas aos nove meses de idade. Aos 12 meses, entretanto, as crianças ouvintes do grupo C apresentaram mais comportamentos relacionados ao jogo simbólico representacional do que as crianças surdas de ambos os grupos. Aos 18 meses, as crianças ouvintes do grupo

C e somente as crianças surdas do grupo A apresentaram níveis iguais de comportamentos de planejamento antecipado em situações de jogo simbólico.

Juntando estes resultados, os mesmos sugerem que o desenvolvimento do jogo simbólico é gradual (Huttenlocher, J. Vasilyeva, M., Newcombe, N. & Duffy, S., 2008) e que *inicialmente* este desenvolvimento é menos dependente do estímulo linguístico e, portanto, crianças surdas e não-surdas apresentam o mesmo desenvolvimento. No entanto, com o avançar da idade, o desenvolvimento do jogo simbólico se torna mais dependente da linguagem, e neste momento as crianças surdas que não são expostas a estímulos linguísticos, como é o caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes, apresentam declínio em seu desenvolvimento. O mesmo acontece no desenvolvimento de formação de conceitos, o qual, inicialmente, não apresenta diferença entre crianças surdas e não-surdas (Barbosa, 2008; Nunes e Moreno, 2002).

415



### 3. Habilidades Numérico-Matemáticas

Estudos constataram que crianças e adultos surdos apresentam um desempenho inferior quando comparados aos seus pares ouvintes em matemática (Lang & Pagliaro, 2007; Nunes & Moreno, 1998; Taxler, 2000; Wood, Wood, Kingsmill, French & Howarth, 1984). Taxler (2000), por exemplo, ao analisar o desempenho de alunos surdos nos EUA na nova edição do teste *Stanford Achievement Test* (SAT 9th edition) – o qual foi administrado de acordo com o nível de cada aluno depois de uma triagem para detectar o nível adequado – constatou que os mesmos têm um desempenho muito abaixo

da média nos sub-testes de “Procedimentos Matemáticos” e de “Solução de Problemas Matemáticos”. Os níveis de desempenho dos alunos surdos indicaram um atraso de dois anos, na idade de 8 anos (com um desempenho equivalente à 1ª série); este atraso aumenta para 3 a 4 anos, na idade de 11 anos (com um desempenho equivalente à 3ª série), e de 6 a 8 anos, na idade de 17-18 anos (com um desempenho equivalente à 5ª série).

E as dificuldades em Matemática continuam até a universidade para os alunos surdos, principalmente no que se refere à solução de problemas matemáticos, o qual de certa forma é esperado devido à dependência desta habilidade aos conhecimentos linguísticos (Zevenbergen, Hyde, & Power, 2002). Por exemplo, Kelly e colegas (Kelly, Lang, Mousley & Davis, 2003) detectaram atraso na habilidade de estudantes universitários surdos de resolverem problemas aritméticos que envolvem comparação. Em um estudo recente sobre a representação visual de problemas matemáticos, os resultados de Blatto-Vallee, Kelly, Gaustad, Porter & Fonzi (2007) mostraram que alunos do ensino médio e universitários surdos utilizam muito pouco de representação visual, comparado aos alunos do ensino médio e universitários ouvintes. E, quando utilizam de representação visual, os alunos surdos criam representações dos aspectos pictóricos e icônicos, os quais são, todavia, irrelevantes para a solução do problema. Outro estudo conduzido por Ansell & Pagliaro (2006) demonstrou que crianças surdas de 5 a 9 anos apresentam dificuldades em resolver problemas matemáticos que são apresentados em contexto de histórias onde eles precisam calcular diferença, mesmo quando estes problemas são apresentados em Língua de Sinais.



Outra área onde crianças surdas apresentam atrasos é na aquisição da sequência numérica (nome dos numerais). Leybaert & Cutsem (2002) ao investigarem o desenvolvimento da contagem em crianças surdas entre 4 e 6 anos de idade detectaram que não há diferença na habilidade de contagem de objetos entre crianças surdas e ouvintes quando as mesmas são niveladas pelo seu ranking de contagem. Mas, que as crianças surdas apresentam uma sequência numérica muito mais reduzida do que as crianças ouvintes e, por isso, um ranking de contagem também reduzido. Estas autoras concluíram que a dificuldade não está nos procedimentos da contagem, mas na aquisição de uma sequência numérica ordenada de natureza linguística. Aliás, a dificuldade da criança surda em lembrar de estímulos sequencialmente ordenados foi demonstrada em vários estudos (Korvorst, Nuerk, Wilmes, 2007; e ver Nunes, 2004 para uma revisão). Ora, atraso na aquisição da sequência numérica pode causar atrasos de procedimentos matemáticos, os quais foram detectados no SAT teste.

Embora estas pesquisas tenham documentado todos estes atrasos no desenvolvimento matemático da criança surda, pesquisadores argumentam que a surdez em si não causa atraso na aprendizagem da matemática (Barbosa, 2008; Nunes & Moreno, 1998), mas coloca a criança em risco de ter atrasos devido ao pouco estímulo linguístico e à falta de instrução apropriada. Por exemplo, Barbosa (2008) ao estudar o desenvolvimento numérico em crianças surdas e não-surdas de idade pré-escolar percebeu que não há diferença nas habilidades numéricas das crianças surdas e das crianças ouvintes de classe socioeconômica inferior; isto sugere que o empobrecimento do estímulo linguístico tanto para ouvintes quanto para surdos pode afetar

negativamente o desenvolvimento na área do conhecimento matemático. Esta posição também foi defendida por Nunes & Moreno (2002) que ao investigar os conhecimentos matemáticos informais das crianças pequenas detectaram que as mesmas não possuíam conhecimento relativo à composição numérica, raciocínio aditivo (i.e., dois mais dois), raciocínio multiplicativo (3 crianças comendo 2 biscoitos cada uma), razão e proporção e fração (fatias de pizza). Mas, estas autoras demonstraram que com uma intervenção educacional apropriada, 68,2% dos alunos surdos superaram a sua própria previsão de desempenho no teste de matemática.

Assim, nos aspectos matemáticos que são mais dependentes dos estímulos linguísticos veem-se atrasos e dificuldades por parte da criança surda. Estudos do processamento da informação, o qual é menos dependente do estímulo linguístico, documentam que não há diferença entre crianças surdas e ouvintes (Bull, Blatto-Vallee & Fabich, 2006; Zarfaty, Nunes & Bryant, 2004), e, que em alguns casos há melhores desempenhos por parte da criança surda, como é o caso de processamento de movimento periférico (Bevalier, Tomann, Hutton, Mitchell, Corina & Liu, 2000) e de criação e manipulação de imagens mentais (Emmorey, Kosslyn, & Bellugi, 1993).

Em resumo, podemos argumentar que dois fatores centrais são apontados por pesquisadores para o desempenho desigual em matemática de crianças surdas e não-surdas, os quais são: 1) a influência da linguagem no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a matemática, e 2) a escolarização da criança surda, que talvez possa não apresentar a mesma qualidade que a educação da criança ouvinte.

## 4. Comentários Finais

Como vimos anteriormente, a linguagem permeia várias funções cognitivas influenciando no desenvolvimento destas. Mas, também vimos que há funções cognitivas nas quais a influência do código linguístico para o seu desenvolvimento é pequena. Já em funções cognitivas mais dependentes do estímulo linguístico para o seu desenvolvimento, estudos têm mostrado que as crianças surdas apresentam maior dificuldade no desenvolvimento das mesmas, como é o caso das seguintes funções cognitivas: linguagem no que diz respeito a vocabulário e gramática (Mayberry, 2002); memória de curta duração (Kelly e Gaustad, 2007); teoria da mente, e raciocínio lógico.

419

Sem adentrar nos detalhes de cada função e nos estudos que as investigaram, pois este tópico está fora do escopo deste artigo, é importante salientar que a estrutura esquemática de desenvolvimento visto em algumas funções cognitivas menos dependentes dos estímulos linguísticos, também pode se repetir nas funções mais dependentes do estímulo linguístico. Ou seja, os indivíduos surdos que são expostos a estímulos linguísticos desde a infância, que recebem educação apropriada em idade apropriada e que, por conseguinte, acumulam mais experiências com o código linguístico sinalizado e com a escrita de sinais *não apresentam uma diferença significativa*, em relação ao indivíduo ouvinte, na aquisição da linguagem (Quadros, 1997), no desenvolvimento de vocabulário (Mayberry, 2002), no desenvolvimento da teoria da mente (Schick, de Villiers, de Villiers, & Hoffmeister, 2007), e na habilidade de reter e usar informações da memória de curta duração (Emmorey & Wilson, 2005).

O grande problema que se coloca, no entanto, é que este grupo de indivíduos surdos que recebem estímulos linguísticos durante toda a sua infância, que recebem educação infantil cedo e apropriada, que acumulam experiência com o código linguístico sinalizado e a escrita de sinais na mesma quantidade e qualidade que a criança ouvinte, compõe uma expressiva minoria da população surda. O quadro de desenvolvimento cognitivo da grande maioria da população surda, principalmente no Brasil, é desanimador. Ou seja, as crianças surdas apresentam um desenvolvimento similar ao da criança ouvinte somente em funções cognitivas que são menos dependentes do estímulo linguístico. Quando o estímulo linguístico passa a ter um papel fundamental no desenvolvimento de funções cognitivas, o qual se dá muito cedo durante a infância, as crianças surdas começam a apresentar atrasos no desenvolvimento. Atraso este que se acumula e afeta as diversas facetas da cognição. Talvez, por este motivo, crianças surdas apresentam dificuldades em áreas acadêmicas, tais como matemática, durante a sua escolarização.

420



## Referências bibliográficas

ANSELL, E. & PAGLIARO, C. M. The relative difficulty of signed arithmetic story problems for primary level deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11:2, Spring 153-170. 2006.

BARBOSA, H. O Desenvolvimento de Conceitos e Procedimentos Numéricos de Crianças Surdas e Não-Surdas de idade Pré-Escolar. *Relatório Final de Pós-Doutorado*. CNPq. 2008.

BAVELIER, D., TOMANN, A., HUTTON, C., MITCHELL, T., LIU, G., CORINA, D., & NEVILLE, H. Visual attention to the periphery is enhanced in congenitally deaf individuals. *Journal of Neuroscience*, 20(17), 1-6. 2000.

BAVELIER, D., NEWPORT, E., HALL, M. L., SUPALLA, T. & BOUTLA, M. Persistent difference in short-term memory span between sign and speech – implications for cross-linguistic comparisons. *Psychological Science*, 17(12), 1090-1092. 2006.

BLATTO-VALLEE, G., KELLY, R. R., GAUSTAD, M. G., PORTER, J., FONZI, J. Visual-spatial representation in mathematical problem solving by deaf and hearing student. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12:4, Fall, 432-448. 2007.

BULL, R., BLATTO-VALLEE, G., FABICH, M. Subitizing, magnitude representation, and magnitude retrieval in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11:3, Summer, 289-302. 2006.

EMMOREY, K., KOSSLYN, S. M., & BELLUGI, U. Visual imagery and visual-spatial language: Enhanced imagery abilities in deaf and hearing ASL signers, *Cognition*, 46, 139 - 181. 1993.

EMMOREY, K., AND WILSON, M. The puzzle of working memory for sign language. *Trends in Cognitive Sciences*. 8: 521-523. 2005.

HIRSH-PASEK, K. & GOLINKOFF, R. (no prelo). King Solomon's take on word learning: an integrative account from the radical middle. *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 36.

HUTTENLOCHER, J. VASILYEVA, M., NEWCOMBE, N. & DUFFY, S. Developing symbolic capacity one step at a time. *Cognition*, 106, 1-12. 2008.



KELLY, R.R., GAUSTAD, M. G. Deaf college students' mathematical skills relative to morphological knowledge, reading level and language proficiency. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12:1, Winter, 25-37. 2007.

KELLY, R.R.; LANG, H. G.; MOUSLEY, K. and DAVIS, S. M. Mathematics word problem solving for deaf students: A survey of practices in grades 6-12. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 2003, p. 104-119.

KORVORST, M., NUERK, H., WILMES, K. The hands have it: number representation in adult deaf signers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Spring, 01-11. 2007.

LANG, H., PAGLIARO, C. Factors predicting recall of mathematics terms by deaf students: implication for teaching. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), Fall, 449-460. 2007.

LEYBAERT, J. & VAN CUTSEN, M.N. Counting in Sign Language. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 482-501. 2002.

MAYBERRY, R. Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology. In S.J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of Neuropsychology*, 2<sup>nd</sup> Edition, Vol.8, Part II (pp. 71-107). Elsevier Science. 2002.

NUNES, T., & MORENO, C. Is hearing impairment a cause of difficulties in learning mathematics? In C. Donlan (Ed.), *The development of mathematical skills* (pp. 227-254). Hove, UK: Psychology Press. 1998.

\_\_\_\_\_. An intervention program for promoting deaf pupils achievement in mathematics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), Spring, 120-133. 2002.

NUNES, T. *Teaching Mathematics to deaf children*. Philadelphia, PA: Whurr Publishers Ltd. 2004.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1997.

SATO, M., CATTANEO, L., RIZZOLATTI, G., GALLESE, V. Numbers within our hands: modulation of corticospinal excitability of hand muscles during numerical judgment. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19:4, 684-693. 2007.

SCHICK, B., DE VILLIERS, P., DE VILLIERS, J., & HOFFMEISTER, R. Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78, 376-396. 2007.

SPENCER, P.E., The association between language and symbolic play at two years: Evidence from deaf toddlers. *Child Development*, 36, 311-321. 1996.

SPENCER, P.E. & MEADOW-ORLANS, K.P. Play, language e maternal responsiveness: A longitudinal study of deaf and hearing infants. *Child Development*, 67, 3176-3191. 1996.

SWANWICK, R., ODDY, A. & ROPER, T. Mathematics and deaf children: an exploration of barriers to success. *Deafness and Education International*, 7(1), 1-21. 2005.

TRAXLER, C.B. The Stanford Achievement Test, 9<sup>th</sup> Edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of deaf Studies and Deaf Education* (5, pp. 337-48). 2000.

WIESE, H. Iconic and non-iconic stages in number development: The role of language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(9), 385-390. 2003.

WOOD, D., WOOD, H., HOWARTH, P. Mathematical abilities of deaf school leavers. *British Journal of Developmental*



*Psychology* (1, pp. 67-73). 1983.

WOOD, H., WOOD, D., KINGSMILL, M.C., FRENCH, J.R.W., HOWARTH, P. The mathematical achievement of deaf children from different educational environments. *British Journal of Educational Psychology* (54, pp. 254-64). 1984.

ZARFATY, Y., NUNES, T. & BRYANT, P. The performance of young deaf children in spatial and temporal number tasks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9:3, Summer, 315-326. 2004.

ZEVENBERGEN, R., HYDE, M. & POWER, D. Language, arithmetic word problems and deaf students: linguistic strategies used by deaf students to solve tasks. *Mathematics Education Research Journal*, 13, 3, 204-218. 2002.







## *Capítulo 15*

# A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira<sup>1</sup>

MARIANNE ROSSI STUMPF<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Marianne Rossi Stumpf é professora da UFSC, diretora das políticas internacionais da FENEIS e representante junto à Secretaria da Federação Mundial de Surdos para América do Sul. Coordenadora Pedagógica do Curso de Letras Libras na UFSC.

O Bilinguismo foi a opção metodológica dos organismos oficiais brasileiros, quando da regulamentação da Língua Brasileira de Sinais – Libras – e do lançamento das novas determinações para a educação dos surdos, dentro das propostas de inclusão.

Para a escola, essa opção significa que a criança surda terá que adquirir duas línguas, a Língua de Sinais de forma plena e a língua falada de seu país em sua forma escrita (leitura e escrita). A Escola Bilíngue precisa em suas práticas trabalhar utilizando uma pedagogia que possibilite ao educando atingir esse objetivo.

A partir dessa opção, a Educação Bilíngue é vista não apenas como uma necessidade para os alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as Línguas de Sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades Surdas.

Ao tratarmos de direitos adentramos na esfera política. São as decisões políticas que direcionam as práticas educativas e as políticas curriculares que estabelecem as diretrizes para essas práticas. Tadeu Silva diz bem: “A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”... “O Currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades”. (1999).

A visão da educação inclusiva, que desejamos construir, não trata apenas das identidades surdas, mas também das



identidades ouvintes que se encontram e interagem nas escolas. A partir dessas interações poderá, ou não, acontecer um desenho mais equitativo de partilha dos conhecimentos. Precisamos encarar as questões de produção, significação, representação e das relações sociais, que são sempre permeadas pelas relações de poder. O currículo é um dos espaços centrais dessa construção.

## 1. Como está a implantação da Educação Bilíngue em nossas escolas

Entre nós, embora oficialmente implantado, o bilinguismo mostra pouca clareza e eficácia em suas práticas. Minha contribuição é no sentido de detalhar o modelo francês de ensino bilíngue, que pude observar, e também a de tecer algumas considerações sobre o que temos visto aqui no Brasil, para acrescentar possibilidades às nossas reflexões.

Trabalhei em algumas escolas inclusivas, com propostas bilíngues para surdos, das cidades francesas de Poitiers e Toulouse, onde estive por seis meses em 2005, para experimentação junto aos alunos destas escolas do sistema SignWriting<sup>2</sup> adaptado à Língua de Sinais Francesa – LSF.

Observei que os estudantes surdos franceses, em geral, leem e escrevem muito bem a língua oral de seu país. Penso que a adoção do bilinguismo não é o único fator a condicionar esses resultados, porém ela me pareceu uma forma eficiente de


---

<sup>2</sup> É o sistema SignWriting que pode registrar qualquer Língua de Sinais. Mais informações em: <http://www.signwriting.org>

organizar a aprendizagem dos surdos usuários das Línguas de Sinais. As escolas francesas de ensino infantil, fundamental e médio que seguem a Proposta Inclusiva de Educação Bilíngue partem do conceito de que a metodologia não é só para as pessoas surdas e o objetivo da inclusão está muito presente em todo o trabalho escolar.

Lá, tive oportunidade de observar dois modelos diferentes de escolas bilíngues que recebem surdos: o modelo com classes só para surdos incluídas em escolas de ouvintes e o modelo com surdos incluídos em classes de maioria ouvinte.

Nos dois modelos o ensino da língua oral, em sua forma escrita, é bastante exigido. Os alunos surdos usam livros no mesmo nível dos alunos ouvintes e também levam livros de casa.

428  Nas escolas inclusivas bilíngues que observei, o aluno surdo que não consegue aprender a ler e escrever a língua oral não pode continuar. Há uma conversação com a família para que ele seja encaminhado a uma escola especial para surdos. Para nós parece discriminatório, mas é prática comum na Europa, também para com os alunos ouvintes, que, quando têm baixo aproveitamento acadêmico, são encaminhados para as escolas técnicas. Na escola especial para surdos a exigência acadêmica é muito menor do que nas escolas bilíngues; seu objetivo é profissionalizar. A diferença dessas escolas técnicas para surdos daquelas destinadas aos ouvintes é de que o ensino é em Língua Francesa Sinalizada e o nível acadêmico exigido é menor. Por isso, muitos pais festejam a inclusão que possibilitou aos pais de surdos matricularem seus filhos numa escola regular. Pensam que a exigência vai ser maior e seus filhos vão aprender mais. O grupo de linguistas da Sorbonne e do Instituto de Pesquisas

IRIS<sup>3</sup>, com quem trabalhei, tem clareza de que a única proposta que oferece reais oportunidades de desenvolvimento pleno aos surdos é a proposta bilíngue. Para os alunos ouvintes, a escola inclusiva bilíngue tem como exigência a aprendizagem da Língua de Sinais Francesa com a mesma fluência da língua oral.

## 2. As escolas bilíngues francesas com classes de surdos

A Escola Bilíngue está equipada com salas de aula só para Língua de Sinais. A sala de Língua de Sinais tem TV, aparelho de DVD e filmadora e conta, ainda, com dicionários bilíngues (língua oral e Língua de Sinais), cartazes com desenhos e fotos dos sinais. Os alunos surdos têm uma hora de aula de Língua de Sinais todos os dias. Os alunos ouvintes também utilizam estas salas de aula de Língua de Sinais. Para eles o método utilizado é diferente daquele usado para os alunos surdos e a carga horária é bem menor. Observo nas salas de Língua de Sinais que os alunos surdos constroem os sinais, estudam a estrutura de sua língua e interagem com ela com profundidade crescente, conforme vão avançando em sua vida escolar. Cada aluno tem sua própria fita de vídeo para trabalhar em casa e na sala de aula e essas fitas são constantemente utilizadas, mostradas, analisadas. Eles têm cadernos e livros, porém as fitas estão presentes todos os dias. O aluno grava aquilo que a professora ensina, aquilo que ela pede, cria histórias, executa trabalhos de análise da língua, tudo em

---

<sup>3</sup> Institut de Recherches sur les Implications de la Langues des Signes – [www.les.iris.free.fr](http://www.les.iris.free.fr)

Língua de Sinais. Nas aulas, os alunos e as professoras, todas surdas, analisam as fitas, se está claro ou não, conversam sobre estrutura dos sinais e dos enunciados, os possíveis significados da linguagem, sobre os conteúdos.

O estudo das fitas de vídeo é utilizado também pela professora de Francês que começa a ensinar como escrever a escrita da língua oral a partir daqueles conteúdos gravados. Os professores pensam que chegaram a uma etapa em que a escrita de Língua de Sinais faz falta e pode trazer boas possibilidades para seus alunos, tanto para os estudos da Língua de Sinais, como para a aprendizagem do Francês escrito. Por isso, a experimentação com o SignWriting na busca de uma escrita para a Língua de Sinais Francesa – LSF.

430



Para o estudo dos outros conteúdos do currículo, os alunos surdos têm sua própria sala de aula, com os mesmos equipamentos das demais salas da escola. Nessas classes atuam professores surdos coordenados por um coordenador pedagógico também surdo; este, muitas vezes, trabalha em conjunto com a coordenação pedagógica para os alunos ouvintes. Os dois coordenadores juntos organizam algumas atividades que são realizadas em conjunto pelos alunos ouvintes e surdos, mas essas atividades não são diárias. Nesta escola bilíngue, os professores surdos eram todos licenciados.

Algumas famílias têm filhos ouvintes e surdos estudando na mesma escola. Os intérpretes não estão presentes nas classes de surdos, só ocasionalmente em reuniões dos professores, profissionais da educação, pesquisa e reuniões de pais.

No ensino médio e segunda parte do fundamental os alunos surdos continuam com o estudo diário da Língua de Sinais nas

salas próprias para essa finalidade. Os demais conteúdos eles cursam nas classes regulares, incluídos junto aos alunos ouvintes acompanhados de intérpretes.

### 3. Escolas bilíngues francesas com classes mistas de alunos surdos e ouvintes

Na classe mista, com surdos e ouvintes, os dois professores trabalham juntos, um professor ouvinte e um surdo; porém, o professor ouvinte é hegemônico. Embora ele dê bastante atenção a todos os alunos, saiba a Língua de Sinais e planeje as aulas em conjunto com o professor surdo, sempre os alunos surdos ficam prejudicados, pois, estão com a atenção dividida entre os dois professores e o grupo, mais numeroso dos ouvintes, que impõe seu ritmo e sua forma de aprender. A recomendação é para que haja um grupo de alunos surdos (idealmente oito). Este número de alunos surdos é suficiente para que possam interagir entre eles e com os alunos ouvintes e formar um grupo forte, capaz de assumir a diferença linguística. Quando o grupo de surdos é muito pequeno, é esmagado e se fecha, não acontece a interação e preferem ficar sozinhos, interagindo apenas com o professor surdo. A classe completa deve ter em torno de 15 alunos. Nesta escola, a Associação 2LPEE (duas línguas para uma educação) contrata os professores surdos com boa fluência em Língua de Sinais. Como quem contrata é a Associação não existe a exigência da licenciatura.

Observamos que a maioria dos alunos surdos não consegue acompanhar todos os conteúdos nas classes mistas. Sua relação de segunda língua com a língua oral dificulta a leitura e escrita da Língua Francesa e as aulas são dadas em Francês, pelo pro-



fessor ouvinte; a preferência do segundo professor é por um professor surdo ao invés de um intérprete ouvinte. A escola com inclusão não espera o tempo dos alunos surdos, também não pode omitir ou repetir conteúdos para eles.

De positivo fica o fato de que os alunos ouvintes e surdos interagem bastante e a Língua de Sinais é conhecida por todos. Percebi que as crianças ouvintes perguntam para as crianças surdas o significado de sinais. Na hora do intervalo, no pátio, todas as crianças, surdas e ouvintes brincam, correm e fazem sinais. Eu não percebia qual criança era ouvinte ou surda. Porém, quando os surdos se formam, adquirem um nível de leitura e escrita razoável, mas ficam defasados no aprendizado dos conteúdos. Afora raras exceções, vão trabalhar como operários e não conseguem entrar na universidade.

Das duas opções de organização escolar inclusiva com metodologia bilíngue, observadas na França, ficou claro, para mim, que os resultados conseguidos pelos alunos surdos são mais qualificados na organização escolar que adota as classes de surdos integradas à escola para ouvintes do que aqueles obtidos na escola que adota as classes mistas. Embora, na França, o suporte pedagógico oferecido aos surdos seja muito mais consistente do que aquele que acontece aqui, em nossas escolas ditas bilíngues, ainda assim, as classes mistas configuram uma situação desvantajosa para os surdos.

Um casal surdo que tem os dois filhos nessa escola, uma surda e um ouvinte, contou que morava em Paris e se mudou para Poitiers por causa da escola. Eles querem que os filhos cresçam bilíngues e acreditam que não é suficiente o casal surdo ensinar a sua Língua de Sinais para os filhos. Mostram a





percepção de que a Língua de Sinais merece ser desenvolvida em toda sua complexidade, por um ensino formal.

#### 4. As escolas especiais para surdos francesas

Em Paris, e na maior parte da França, ainda existem as escolas especiais para surdos que, como já citei, são academicamente fracas. Essas escolas têm como prioridade formar trabalhadores para assim os surdos poderem conquistar sua autonomia financeira. A língua de instrução é o Francês Sinalizado. O currículo dessas escolas é adaptado a instrumentar os surdos com os conhecimentos elementares para o exercício de uma vida autônoma. Os surdos franceses e de toda a Europa recebem, além do salário que possam conseguir com seu trabalho, uma pensão governamental e outros benefícios como passagens, polos de atendimento à saúde em Língua de Sinais, incentivos à cultura surda, etc. Como têm a estabilidade financeira resolvida os movimentos de mobilização surda são pouco frequentes, mais recentemente, aconteceram pela questão do repúdio aos implantes. Os surdos também contam com muitas opções de exercer atividades artísticas e de lazer.

433



#### 5. Observação das atitudes dos alunos surdos franceses

##### **Na Escola de Surdos**

1. Atitude acomodada
2. Sente medo dos desafios do mundo ouvinte
3. Língua de Sinais rica
4. Sente-se livre

5. Leva choque quando entra na inclusão social
6. Não sabe como conviver com as pessoas ouvintes
7. A transmissão da LSF e do Francês fica estagnada

### **Na Educação Bilíngue**

1. Independente
2. Vê que é possível vencer os desafios
3. Aprendem a respeitar os limites
4. Preparados para entrar na inclusão social
5. Aumentam a participação na sociedade
6. Convivem mais com as pessoas ouvintes que conhecem a Língua de Sinais
7. Apreciam e respeitam a diferença

434



### **6. A inclusão dos alunos surdos nas escolas brasileiras**

Entre nós, a inclusão, no caso dos surdos, só está acontecendo no papel. Na realidade das escolas eles continuam excluídos. Em muitos lugares professores surdos estão sendo chamados a colaborar com a educação de seus pares, desde que sejam só professores de Libras e de que se subentenda que a Língua de Sinais deve ser “só para ajudar” aquele aluno deficiente a compreender “um pouco” daquilo que os outros estão construindo e aprendendo.

Os professores, instrutores e educadores surdos possuem muitos saberes que não fazem parte dos conhecimentos dos professores e educadores ouvintes. O trabalho conjunto é imprescindível na construção de uma proposta eficaz. Em primeiro lugar, porém, é necessário que os próprios professo-

res e educadores ouvintes consigam se desfazer de arraigados preconceitos e passem a interagir com os profissionais de educação surdos, como seus verdadeiros pares. Examinando os objetivos da educação inclusiva, percebemos que, à luz da prática escolar já observada, eles necessitam de uma reformulação.

### **Objetivos da inclusão no Brasil**

1. Ensino igual para todos
2. Convívio com as pessoas normais
3. Exercício da cidadania
4. Uma grade curricular padronizada
5. Domínio da Língua Portuguesa

435



### **Realidade da inclusão para os surdos na escola com esse currículo**

1. O aluno surdo tem uma experiência anormal
2. Vive isolado
3. Continua sem conhecer os seus direitos
4. A grade curricular não atende às suas necessidades particulares
5. Apaga e ignora a diferença

### **Resultados da inclusão**

1. Raiva
2. Ressentimento
3. Processo cognitivo interrompido
4. Reação à exclusão
5. Falta de conhecimentos básicos

## 7. Necessidade de um centro de investigação para a educação bilíngue

As pesquisas publicadas, Góes, Quadros, Souza, Machado e muitas outras, mostram que no conjunto das propostas de Educação Bilíngue, em curso nas escolas regulares brasileiras, muito poucas mostram ter noção da diferença linguístico-cultural dos surdos e quando o fazem, a única preocupação que se manifesta é com a ausência de intérpretes. Mostram também que os resultados para os surdos não estão bons.

As direções e coordenações continuam nas mãos de professores ouvintes e a língua oral é hegemônica, não existe a preocupação de uma mudança mais estrutural que signifique o início de um processo para tornar a inclusão dos surdos real.

Penso que é importante fundar um centro de pesquisa ou investigação para acompanhar a implantação e evolução da escola bilíngue aqui no Brasil. Orientar os professores e as famílias sobre a organização da escola bilíngue e fazer as articulações com órgãos públicos e escolas particulares de educação de surdos que utilizam o Bilinguismo.

A construção de um modelo bilíngue de educação para os surdos é uma tarefa complexa e exigente e as soluções simplistas só mascaram o inadequado da instituição escolar. Se não dedicarmos a necessária atenção e recursos, não trabalharmos com rigor científico, a Educação de Surdos vai continuar sendo um fracasso. Embora as boas intenções e ações de alguns, a mudança estrutural na base ainda não está acontecendo.

O que temos observado são práticas insuficientes e distorcidas, a mais comum coloca os professores de surdos para lecionar algumas horas de Língua de Sinais. Não há um currículo para



essa disciplina, é ignorada a história e a identidade surda e os surdos precisam acessar todos os conteúdos em Língua de Sinais, não apenas ter algumas aulas de Libras.

A Política Educacional do MEC preconiza a implantação dos intérpretes de Língua de Sinais em todas as escolas inclusivas onde existem surdos. Devemos dizer que apenas a colocação dos intérpretes de Língua de Sinais nas escolas inclusivas não é uma educação bilíngue. A escola precisa trabalhar as duas línguas para os alunos ouvintes e surdos. Organizar a participação dos professores surdos nas reuniões para avaliar o processo de Educação Bilíngue, programar atividades que incentivem a participação de todos os atores da comunidade escolar e procurar formas de ajudar as famílias dos ouvintes, e dos surdos, a compreenderem a proposta e incentivarem seus filhos para que possamos construir um ambiente não preconceituoso e mais igualitário.

Os cursos rápidos de Libras, para alguns dos professores ouvintes, e as discussões ideologizadas sobre a inclusão não fizeram com que a escola passasse a ter uma interação efetiva com seus alunos surdos. O que aconteceu foi que a Língua de Sinais passou a ser encarada como um recurso legítimo para o acesso à língua mais importante, o Português, que na atuação da quase totalidade dos professores ouvintes, é o Português Sinalizado. A contratação de instrutores ou professores surdos não modificou estruturalmente os currículos, apenas acrescentou algumas aulas de Libras. A Língua Portuguesa continua hegemônica, e o surdo, um colonizado dentro da grande maioria das escolas brasileiras. Como exemplo, analiso uma proposta, que pretende ser de referência, em Educação Bilíngue. Na leitura da proposta percebemos que ela não é uma proposta de



Educação Bilíngue, uma vez que privilegia escandalosamente a língua oral e delega para a Língua de Sinais apenas o papel de facilitadora da comunicação.

Não há nenhum aprendizado formal da Língua de Sinais, já que o objetivo aqui é o desenvolvimento da linguagem e como dito anteriormente a linguagem pode ser “aprendida”, mas não pode ser ensinada. O contato “natural” com a língua é que proporcionará esta aquisição..... Porém, uma visão realista é também necessária, já que atualmente a implantação de um modelo bilíngue no Brasil não é tarefa fácil. Uma tradição oralista na educação dos surdos em nosso país deu origem a indivíduos surdos subeducados, muitas vezes sem conhecimento da Libras e sem condições de atuar na educação de crianças surdas. A necessidade do oralismo ainda é uma realidade para o surdo brasileiro quando pensamos em educação de nível superior, inserção social e colocação profissional. Modelos bilíngues são urgentes com uma aplicação prática realista. Não devemos importar modelos de outros países, pois a história deles certamente se difere da nossa.

(Proposta de Modelo para Educação Bilingue. INES, 2008)

Nós não devemos importar modelos de outros países, porém podemos conhecer e aproveitar as experiências que deram certo, para melhorar nossas práticas. A descrença no potencial dos surdos colocada na justificativa dessa proposta é desanimadora. Vamos deixar tudo como está, e fazer de conta que temos uma proposta bilíngue. Esta choca pelo reducionismo. “*A necessidade do oralismo ainda é uma realidade*” mesmo reconhecendo que a educação oralista produziu uma maioria de surdos subeducados,



não ousemos nada mais. Vamos nos conformar com o fato de que os surdos são cidadãos de segunda classe. Sua língua não merece ser estudada e desenvolvida para dar suporte a todo o desenvolvimento emocional, cognitivo e social que uma proposta séria de bilinguismo deveria colocar. Nesta proposta a educação dos surdos se configura em conseguir interagir com o Português hegemônico e absoluto.

A Educação Bilíngue precisa trabalhar as duas línguas por professores competentes em ambas. Não é isso que as escolas de ouvintes fazem quando se dizem bilíngues e trabalham com duas línguas?

## 8. Desenvolvimento linguístico em Língua de Sinais

439



O contexto escolar favorecido pela variação etária e em Língua de Sinais possibilita que o aluno siga a evolução linguística por que passa um surdo. Os assuntos de um adolescente não são os mesmos de uma criança, nem de um adulto. Por outro lado, a disciplina de Língua de Sinais desenvolve no aluno níveis de correção linguística e o grau de competência linguística reflete a complexidade do pensamento, assim como a construção de uma identidade sólida.

Como primeira etapa, a da aquisição da língua, a proposta comentada estaria bem, mas, mais uma vez, estão colocando parâmetros para as crianças surdas inferiores aos da criança ouvinte. Então, a proposta é reducionista, seria apropriada apenas para a etapa da aquisição da linguagem. É preciso que a escola infantil se encarregue dessa etapa, proporcionando o acertado convívio com adultos surdos, pois só os filhos de pais surdos têm essa oportunidade em casa. A escola infantil, necessária a todas as crianças brasileiras e infelizmente insuficiente, é ainda mais

crucial para as crianças surdas por causa da questão linguística. Ela pode proporcionar o acesso a uma língua natural, aquisição fundamental, da qual as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, ficam privadas. O objetivo de uma escola infantil para todos os surdos deve ser o primeiro a ser demandado, pois está em jogo a própria humanidade da pessoa que ele virá a ser.

Os objetivos das primeiras aprendizagens devem abarcar 5 domínios: transmissão de uma língua natural, construção de uma identidade responsável capaz de viver em sociedade, desenvolvimento da curiosidade em relação ao mundo que a rodeia, desenvolvimento da imaginação, desenvolvimento da psicomotricidade.

Os pais ouvintes com filhos surdos, bem como os educadores e outros profissionais responsáveis pelo bom desenvolvimento das crianças surdas, têm nas famílias surdas e nos adultos surdos da comunidade modelos linguísticos e de identificação que são um recurso imprescindível para a aquisição da linguagem destas crianças. Para estimular a aquisição natural da linguagem em crianças surdas, é importante fazer referência às estratégias utilizadas espontaneamente por pais surdos. Eles começam por adequar a sua comunicação à competência linguística da criança; trabalham estratégias para manter o contato visual; exploram o uso das expressões faciais; identificam objetos pelo nome em sinal depois de reconhecidos visualmente pela criança, tendendo a etiquetar mais do que a questionar a criança; aumentam a produção dos gestos no tempo e no espaço; apoiam a localização dos gestos no próprio corpo da criança, sendo este um parâmetro de grande importância na articulação dos primeiros sinais; chamam a atenção da criança tocando-a levemente no ombro ou na perna ou acenando no seu campo de visão; abordam a criança de forma tranquila e convidam-na a interagir em forma





de brincadeira; utilizam frases curtas, simples e pausadas, com repetições e maior amplitude.

Após uma aquisição da Língua de Sinais que acontece num ambiente linguístico enriquecido pela diversidade de modelos disponíveis, o desenvolvimento das competências na língua materna dependerá dos contatos em termos de qualidade e quantidade de utilização linguística. Ou seja, em todo o percurso escolar é uma condição essencial a concentração entre pares para que a comunicação seja aprofundada naturalmente. Se, em uma escola, houver menos alunos do que o sugerido para o mínimo necessário à constituição de uma classe, deve-se sempre evitar integrar a criança surda numa turma de alunos ouvintes pelo isolamento comunicativo que acarreta. Ao invés, a preferência será a escolha de outra escola polo onde seja possível a participação da criança numa turma de surdos.

441



Para ajudar a família, no caso da educação infantil, se poderá organizar o deslocamento do professor de Língua de Sinais à casa da criança, ou da família à escola, para que seja estimulada a comunicação em família, o mais precocemente possível, cumprindo os objetivos de ajudar a criança a adquirir um desenvolvimento normal e o de dotar a família de uma comunicação rica e diversificada em Libras com sua criança.

A equipe pedagógica, sem “esquecer” de chamar a família, deve construir um projeto pedagógico personalizado que organize a participação ativa da família e a intervenção do professor ou instrutor surdo, que está instrumentado a, junto com a Língua de Sinais, transmitir a herança cultural surda que permitirá à criança sentir-se valorizada e encontrar seu lugar na sociedade.

Quanto ao ensino fundamental e o médio, graças à Língua de Sinais que lhe dá a confiança, o aluno continua a ser ator

de seu próprio desenvolvimento e ocupa seu lugar no centro das aprendizagens. A disciplina de Língua de Sinais deve ter seu próprio currículo que acompanhe o desenvolvimento do estudante, senão a escola não é bilíngue. Nessa escola bilíngue, as expectativas acerca das competências a adquirir são as do ensino regular, tanto para os alunos surdos como para os ouvintes, a única diferença é aquela baseada em aspectos linguísticos e culturais. Para isso o aluno surdo precisa acessar os conteúdos das várias disciplinas em sua própria língua. Essa condição de acessibilidade é fundamental.

A Libras é uma língua viva, completa com gramática, vocabulário, estruturas, língua natural da criança surda utilizada no cotidiano em permanente evolução.

442



É uma língua para ensinar que favorece as aprendizagens, coloca motivação, desejo de aprender. Ela permite desenvolver os conhecimentos escolares e gerais que possibilitam entrar em uma segunda língua, o Português escrito.

A Língua de Sinais é elemento de construção para desenvolver a identidade, a autonomia, a confiança em si, para acesso à cidadania e integração social, ao patrimônio cultural da humanidade e a uma história própria: a dos surdos.

## 9. Pressupostos para a organização de um currículo para um Modelo Bilíngue de Educação de Surdos

A disciplina de Língua de Sinais se ressentida da falta de um currículo. Sem um currículo com metas acadêmicas bem definidas seu ensino fica no campo do diletantismo.

No currículo se joga um jogo decisivo. Qual é nossa aposta, qual o nosso lado, nesse jogo? O que vamos produzir no cur-

riculo entendido como prática cultural? Os significados e os sentidos dominantes, as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, as identidades hegemônicas? .....Ou vamos fazer do currículo o campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e para a crítica? Evidentemente a resposta é uma decisão moral, ética, política, de cada um/a de nós. (SILVA, 1999).

O currículo não pode ser um produto acabado já que a escola, seus atores, suas ferramentas, seus espaços precisam ser dinâmicos como dinâmicas são as relações e a própria vida. O que vamos colocar aqui são pressupostos básicos que podem oferecer um ponto de partida para as reflexões necessárias em torno de um currículo que seja coerente e ofereça possibilidades de iniciar o processo de uma efetiva Educação Bilíngue para os surdos. É preciso que haja uma discussão verdadeira sobre o assunto (ajustes, gastos, formação, adaptações).

A utilização da Língua de Sinais deverá ser total na educação pré-escolar, na medida em que se está adquirindo a língua materna e o conhecimento de si próprio e do mundo. A imersão linguística nesta primeira fase é fundamental.

A Libras, como língua de acesso ao currículo, deve estar sempre presente no horário escolar, pois o aluno desenvolve as suas competências na língua materna, assim como o conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo que o rodeia.

Nos ciclos fundamentais e no ensino secundário, a carga horária de Libras deve ser naturalmente equivalente à da Língua Portuguesa para os alunos ouvintes. Não pode o currículo de Língua de Sinais, como primeira língua, ser confundido com



um currículo de Língua de Sinais como segunda língua, pensado para ensinar pessoas ouvintes.

A avaliação dos conhecimentos em Língua de Sinais é necessariamente efetuada através de registro em vídeo, na medida em que se trata de uma língua viso-gestual. Do mesmo modo, sendo a primeira língua destes alunos, a avaliação filmada deverá se estender a todas as áreas curriculares, de forma total ou parcial, dependendo do peso que representa a língua escrita nos conteúdos das disciplinas em causa.

O aluno deve ser capaz de filmar a si próprio e a outros, em situação de comunicação ou apresentando um tema, e olhar o vídeo, analisando a sua própria produção e a dos outros. A escrita de sinais que começou a fazer parte do currículo, no primeiro curso de graduação brasileiro para formação de professores de surdos, o Letras Libras, é outro recurso que começa a receber atenção e vai oferecer suporte escrito para a Libras, o que dará muito maior consistência e efetividade ao seu estudo.

Para que isto seja exequível são necessários os equipamentos tecnológicos: câmara de filmar, gravador e leitor de DVD, projetor de vídeo, data show e computador.

Quanto ao ensino da língua oral escrita, ele é essencial ao surdo para acessar a leitura, possibilitar a produção de diferentes escritas e como fator de autonomia na sociedade ouvinte. Também é necessária para exercer seu direito de poder acessar a herança cultural de seu país e de toda a humanidade registrada nas escritas das línguas orais. Porém, é totalmente distinta a forma como se ensina uma língua que se adquire naturalmente, durante a infância, e que é a língua de base para qualquer outra aprendizagem, da forma a ser utilizado no ensino de uma segunda língua, a quem nunca teve contato com ela e está privado do acesso auditivo. Esse mesmo princípio vale para a



Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos, que só irão chegar a bons resultados, se a metodologia empregada for compatível com as suas necessidades.

As turmas de alunos surdos devem ser pequenas pela natureza das aprendizagens, essencialmente dependentes da atenção visual.

## 10. O espaço da cultura surda

Na medida em que não podemos falar de uma língua sem descolarmos dela a cultura, conceituamos a educação intercultural, enquanto sistema de ensino partilhado de duas línguas e duas culturas, salvaguardando a predominância da língua materna sobre a segunda língua.

445



O conceito de Cultura Surda deve ser compreendido como uma série de regras e práticas de comportamento, valores, atitudes, costumes e tradições, de onde é importante ressaltar a importância da comunicação e das manifestações artísticas.

Sendo um valor essencial para a sobrevivência da comunidade surda, não podemos esquecer que a cultura se transmite de geração em geração, dos surdos mais velhos para os mais novos, através da Língua de Sinais. Acontece ainda o fato de a comunidade surda não se limitar às fronteiras de uma escola, de uma cidade ou até mesmo de um país. Os surdos sentem-se membros de uma comunidade em nível mundial, com instituições próprias e uma organização hierárquica bem definida, encontrando facilmente entre si formas de comunicação comum. Existe a Língua de Sinais Internacional que é largamente utilizada nos encontros internacionais e apoiada pela Federação Mundial de Surdos. Por este motivo deve a Educação Bilíngue e Intercultural favorecer o contato entre a escola e as associa-

ções de surdos, entre surdos de diferentes escolas, entre escolas de diferentes cidades e até de diversos países, como forma de enriquecer a identidade sociocultural dos alunos surdos.

## 11. As escolas de surdos

Outra discussão que não foi bem encaminhada é a das escolas para surdos. A solução proposta pelo MEC é simplista, autoritária e de nenhuma aceitação por parte dos surdos, além de sua eficácia não estar sendo comprovada. As escolas de surdos foram muito criticadas por suas carências e nada valorizadas em seu papel que, durante anos, foi o de única alternativa aos surdos. Não deveríamos esquecer que delas partiram os principais líderes dos movimentos surdos e onde os pesquisadores, hoje de ponta na área, realizaram suas primeiras pesquisas. Muitas delas resistem com o respaldo dos surdos e merecem ter seu papel respeitado e ressignificado.

446

Talvez sua homogeneização não seja a melhor solução, as diferentes realidades deste país imenso e diversificado pedem para que as soluções locais, adequadas aos meios e necessidades de seus usuários, recebam a atenção que merecem. Entre estas opções por que não a de muitas delas voltarem a oferecer a seus alunos opções de profissionalização, por meio de convênios ou outras formas. Temos bem claro que a grande maioria dos surdos não pretende ser acadêmico, como também acontece com a população ouvinte. A atual demanda por professores surdos impôs essa grande procura de formação para professor e com o passar dos anos outras opções deverão surgir. O afunilamento de oportunidades e homogeneização dos meios são totalmente incompatíveis com a realidade brasileira e com propostas sérias de educação.

## 12. Pesquisas recentes

O ano de 2008 foi rico em pesquisas sobre a Educação de Surdos. Como professora da UFSC houve oportunidade de participar de várias bancas de concessão dos títulos de mestres e doutores em educação, quando pudemos analisar trabalhos de pesquisadores, surdos e não surdos, que tinham por objeto essas práticas educacionais.

Trabalhos de qualidade norteados por evidências que fornecem muitos dados sobre o que fazer ou não fazer para educar um surdo. Avaliações aprofundadas de escolas bilíngues que estão funcionando permitem focar propostas em andamento de inclusão dos surdos. Estas pesquisas registram críticas e também mostram situações de evolução e de comprometimento de muitos profissionais que se ressentem das imensas carências para que o trabalho possa ter melhores resultados.

Observamos surdos, agora incluídos, que, antes da proposta inclusiva, estariam totalmente fora da instituição escolar. Observamos também muitas situações de discriminação e exclusão, de impossibilidade de aprender e de crueldade emocional.

A inclusão foi, para a maioria, antes excluída, uma porta que se abriu. A sala de aula que vislumbramos, porém, não pode nos orgulhar. É um trabalho exigente para uma situação complexa e a escola inclusiva ainda está longe de ser um lugar minimamente satisfatório para os surdos. Colocar na escola crianças com dificuldades diversas sem o preparo adequado é abandono e negligência.

No caso dos surdos, a organização de um currículo para a Libras que estabeleça metas possíveis de serem aferidas e



forneça parâmetros básicos de evolução na aquisição e aprendizagem da língua é um passo que não deve ser adiado. Com base nesse currículo a escola precisa organizar sua estrutura de atendimento aos surdos e também prover para que as aulas das outras disciplinas sejam em Língua de Sinais. Formas paliativas e ineficientes não adiantam. As crianças para progredir precisam ter pleno acesso aos conteúdos, pois vão para a escola, em primeiro lugar, para aprender.

A adoção de orientações claras e com rigorosa fundamentação científica, junto ao fornecimento dos recursos básicos necessários, são tarefas que competem ao MEC; ele precisa respaldar suas políticas, pois, só assim, o desempenho dos alunos e professores poderá melhorar.

448



Quando da regulamentação da Lei da Libras foram assumidos claros compromissos, estamos alertando para a necessidade de rever os critérios de implementação das significativas mudanças propostas.

Depende de toda a comunidade a evolução da proposta inclusiva. A sociedade brasileira é muito receptiva ao conceito e deste para uma boa prática, está difícil de acontecer.

Compete a nós, militantes da causa surda e educadores surdos, profissionais da educação, gestores e agentes políticos não nos acomodarmos com o pouco obtido, e sim, persistir na busca de condições compatíveis com um ensino capaz de promover a inclusão real. Esta, mesmo majoritariamente implantada nas escolas regulares, não deve extinguir as escolas de surdos mas sim buscar para elas uma ressignificação que represente acréscimo para seus estudantes.



## Referências bibliográficas

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. *Cultura Surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?* Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

GOES, Maria Cecília Rafael e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa e colaboradores. *Surdez-Procesos Educativos e Subjetividade*. Editora Lovise: São Paulo, 2000.

MACHADO, Paulo César. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdos*. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

PATERNNO, Uéslei. *A política linguística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos*. Dissertação de Mestrado em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

PERLIN, Gládis. *Surdos: cultura e pedagogia*. A invenção da surdez II. Org. Adriana da Silva Thoma, Maura Corcini Lopes. Edunisc: Santa Cruz. 2006

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REVISTA DA FENEIS. Surdos: um olhar sobre as práticas de educação. *Revista da FENEIS*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 13, p. 29, jan.mar. 2002. Edição Especial.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. *Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina*. FCEE: São José, 2004.



SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das Políticas as Práticas Pedagógicas*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, v. 1.

\_\_\_\_\_. *O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2006.



“O presente volume apresenta capítulos que refletem, de certa forma, o amadurecimento dos Estudos Surdos, apesar de ainda ser um campo muito novo no país. Estudos Surdos IV apresenta pesquisas com diferentes tipos de contribuição. Acreditamos que atingimos um novo patamar no estudo da Língua de Sinais Brasileira, pois os trabalhos no campo linguístico aprofundam seu estudo de forma científica e penetram suas diferentes áreas (...)

Com grande alegria, vemos hoje a Libras ser estudada e discutida em outros patamares. Somos conscientes do quanto precisa ainda ser feito para que ela possa servir a nosso povo, com plenitude, como o instrumento de cultura e de identidade. Somos muito gratos a todos esses pesquisadores, que aqui apresentamos, pela qualidade e dedicação de seu trabalho.”

R. M. Q. e M. R. S.

Apoio

