

LEONIRA OFRUNÃ RODRIGUES BRESCIANI



A ESTRUTURA GRAMATICAL NA LIBRAS E SUAS ACEPÇÕES LINGUÍSTICAS

ISBN 978-65-5941-816-9 Edição nº 1/2022

LEONIRA OFRUNĂ RODRIGUES BRESCIANI

**A ESTRUTURA GRAMATICAL NA
LIBRAS E SUAS ACEPÇÕES
LINGUÍSTICAS**

VILHENA/RO 2022

BRESCIANI, Leonira Ofrunã Rodrigues.

A Estrutura Gramatical na LIBRAS e suas acepções linguísticas/
Leonira Ofrunã Rodrigues Bresciani. – Vilhena, 2022.

1ª Ed.

Ano de Publicação: 2022.

Editora: Even Publicações

DOI: 10.29327/5482014

ISBN: 978-65-5941-816-9


Possui referências.




1. Surdo. 2. Sistema. 3. Libras. 4. Sintaxe. 5. Língua de Sinais. I. Título



*Dedico aos muitos que
contribuíram para que
pudesse obter êxito nessa
jornada, em especial aos
amigos e familiares,
companheiros sempre
presentes.*



Agradeço, em especial, a Deus pela força espiritual por que sem Ele não seria capaz de prosseguir nessa dura jornada;
A meus pais, Jorge Rodrigues (in memoriam) e Irene Ofrunã Rodrigues pelo amor incondicional dedicado a mim e à minha família;
Às minhas irmãs Clair, Lenir, Janete, em especial à minha querida Teresa (in memoriam), que partiu antes de me ver concluir esta etapa singular em minha vida;
Ao meu esposo, Ademir Ferreira Bresciani, meus filhos Wagner (in memoriam) e Wander, minha filha Diuli, minhas netas Ketlyn (in memoriam) e Nicolly e João, pela paciência, por terem suportado as minhas ausências e “maluquices”, e pelo amor que provaram ter por mim, e à mais nova integrante da família, meu pacotinho de amor, Júlia;
À minha amiga Rita que muito me ajudou na conclusão deste trabalho;
Mestre e Doutores, pela dedicação e pelo empenho em ensinar, não sendo egoístas em repassar o maior tesouro do ser humano: o conhecimento.

A person wearing a dark, long-sleeved shirt is shown from the chest up. Their hands are clasped together in front of their chest, with fingers interlaced. The background is plain white.

*Enquanto houver dois surdos
sobre a face da Terra e eles
se encontrarem, haverá
sinais.*

J. Schuyler Long (1910)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Alfabeto Manual da LIBRAS.....	34
Figura 2	Amostra da escrita em LIBRAS.....	35
Figura 3	Amostra da escrita em LIBRAS.....	36
Figura 4	Amostra da escrita em LIBRAS.....	36
Figura 5	Espaço de realização dos sinais e as 4 áreas principais de articulação dos sinais, baseado em Battison (1978, p. 49)	49
Figura 6	Exemplos de incorporação AGR (concordância)	50
Figura 7	Formas Pronominais usadas com Referentes Presentes.....	51
Figura 8	Formas Pronominais usadas com Referentes Ausentes.....	53
Figura 9	Pronome de 2ª pessoa: VOCÊ/TU.....	54
Figura 10	Pronome de 3ª pessoa: ELE(A)	54
Figura 11	Pronome de 2ª pessoa: VOCÊ, VOCÊ, VOCÊ.....	55
Figura 12	Pronome de 3ª pessoa: ELE(A), ELE(A)	55
Figura 13	Pronome de 2ª e 3ª pessoas: VOCÊ, ELE(A)	56
Figura 14	Pronome de 1ª pessoa: NÓS.....	56
Figura 15	Formas pronominais usadas para a 1ª pessoa do plural.....	57
Figura 16	Padrão para o estabelecimento de <i>loc</i>	58
Figura 17	Padrão para o estabelecimento de <i>loc</i>	58
Figura 18	Aspectos da morfologia dos verbos com concordância.....	61
Figura 19	Aspectos: Pontual/continuativo.....	63
Figura 20	Aspecto Pontual.....	63
Figura 21	Aspecto durativo.....	64
Figura 22	Aspectos: durativo/iterativo.....	64
Figura 23	Parâmetros fonológicos da língua de sinais brasileira.....	68
Figura 24	Sinais que se opõem quanto à configuração de mão.....	69
Figura 25	Sinais que se opõem quanto ao movimento.....	69
Figura 26	46 configurações de mãos (CMs da língua de sinais brasileira.....	70
Figura 27	61 configurações de mãos (CMs da língua de sinais brasileira)	71
Figura 28	Expressão facial afetiva (CHORAR DE RAIVA)	75
Figura 29	Expressões faciais gramaticais (associadas à palavra)	75

Figura 30	Expressões associadas às sentenças.....	76
Figura 31	Expressões associadas às Sentenças (interrogativa)	76
Figura 32	Soletração digital sinal.....	77
Figura 33	Soletração digital palavra.....	77
Figura 34	Sinais que se opõem quanto à locação.....	79
Figura 35	Formação dos itens lexicais ou sinais a partir de morfemas.....	80
Figura 36	Equivalência de morfemas.....	81
Figura 37	Derivação de palavras com o mesmo lexical	81
Figura 38	Ordem SVO	88
Figura 39	Inversão da ordem SVO	88
Figura 40	Exemplo de texto de aluno regular	91
Figura 41	Texto produzido pelo aluno L.D. da 3ª série E.F.	92
Figura 42	Texto produzido pelo aluno L.D. da 3ª série E.F.	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Categorias dos parâmetros de movimento da LIBRAS.....	72
Quadro 2 -	Expressões não-manuais da LIBRAS.....	74
Quadro 3 -	Tipos de Classificadores.....	82
Quadro 4 -	Classificação dos Tipos de Classificadores.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da ordem das frases na LIBRAS.....	89
--	----

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
PREFÁCIO	15
APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO I - A COMUNICAÇÃO HUMANA: BREVE HISTÓRICO	20
1.1 Breve histórico dos surdos através dos tempos – terrível e vitoriosa.....	22
1.1.1 O tratamento dado aos surdos pelos Gregos e Romanos até a Idade Média.....	23
1.1.2 O Conceito de Surdez.....	25
1.1.3 Comunicação X Língua X Linguagem.....	29
CAPÍTULO II - A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E SUAS ACEPÇÕES SOCIAL, JURÍDICA E GRAMATICAL	33
2.1 LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.....	33
2.2 Comunicação não verbal - conceito, importância e utilização.....	36
2.3 Os números da Surdez no Brasil.....	38
2.4 Sistema paradigmático.....	40
2.5 Os surdos têm identidade.....	41
2.5.1 Cultura surda e identidade.....	46
2.6 Tudo se resume ao olhar.....	48
CAPÍTULO III - A COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL DAS PESSOAS COM SURDEZ - ANÁLISE DO SISTEMA LINGUÍSTICO	49
3.1 Sistema Linguístico da Libras.....	49
3.1.1 A Sintaxe da Língua de Sinais.....	49
3.1.2 O estabelecimento nominal – sistema pronominal.....	51
3.2 A concordância verbal na LIBRAS.....	59
3.3 Aspecto Verbal da LIBRAS.....	62
3.4 Organizações dos sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos na LIBRAS.....	65
3.4.1 Fonética e fonologia.....	65
3.4.1.1 Configuração de Mão (CM)	70
3.4.1.2 Movimento (M)	72

3.4.1.3 Locação (L)	73
3.4.1.4 Orientação de Mão (Or)	73
3.4.1.5 Expressões não-manuais (ENM)	74
3.4.2 Vocabulário.....	76
3.4.3 Morfologia.....	79
3.4.4 Classificadores.....	82
3.5 Sintaxe.....	86
3.6 Produção textual: LIBRAS x Língua Portuguesa.....	90
CAPÍTULO IV - ISOLAMENTO FÍSICO EM TEMPO DE PANDEMIA: INCLUSÃO HÍBRIDA NA ALFABETIZAÇÃO E NA APRENDIZAGEM.....	94
4.1 O Impacto da pandemia na vida das pessoas.....	94
4.2 Os reflexos da pandemia na escola, no corpo docente e discente.....	95
4.3 O impacto da pandemia na aprendizagem dos alunos surdos: LIBRAS e Língua Portuguesa.....	97
4.3.1 A dicotomia: professor com e sem formação para atender ao aluno surdo e as diferenças individuais no contexto de inclusão híbrida.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	105

PRÓLOGO

Leonira é uma pessoa ímpar! É a “personificação” da expressão: *Deus fez e jogou a fôrma fora*”, sim... Não existe outra nem igual nem semelhante. É guerreira, persistente, exigente consigo e com os outros (os demais) e não desanima diante das dificuldades, do trabalho duro, da falta de um local apropriado para trabalhar... Ensina seus alunos do AEE – Atendimento Educacional Especializado, num container que ela reformou.

Ah! Leonira, Leonira... Quantas histórias de superação pessoal e profissional. Aprendi a respeitar a educação especial porque ela me ensinou que todos temos capacidades, habilidades, competências e condições de aprender, compreender, apreender! Com ela descobri que a surdez não é deficiência, mas o surdo é o detentor de um déficit de comunicação verbal e, em muitos casos, não verbal, por que falta ao surdo e ao ouvinte um meio de se comunicarem pelo simples fato de não terem desenvolvido a linguagem adequada para comunicarem entre si. Ao surdo faltou conhecer a escrita e ao ouvinte, a linguagem de sinais.

Ao final da nossa faculdade, quando ela contou qual seria o tema de seu TCC eu simplesmente disse a ela: És louca! Mas, como sempre, embarquei na dela; eu já havia concluído a minha na área de linguística e resolvi ajudá-la na leitura, na medida em que ela ia tecendo a sua pesquisa e colocando no papel os resultados. Lembro-me de um dia dizer a ela: *Isso está desconexo, sem sentido...* Ao final pensei – desanimei a minha amiga. Mas, não... não a Leonira que conheço!!!

Quando menos esperava, eis que chega em minha casa, munida de um calhamaço de papéis impressos, a Leonira me dizendo: *...leitura final. Leia comigo e diz como ficou.* Para minha grata surpresa, quando chegamos ao final da leitura falei emocionada – *ficou bom, ficou muito bom! Agora tudo está interligado.* Tão interligado que – olha só... Virou livro!!

Lembro-me, como se fosse hoje, o dia da defesa do TCC: minha

amiga emocionada porque um sonho estava concretizado. Para alguém que lutou para adquirir conhecimento – o dez de todo aquele conhecimento – tinha sido mais do que merecido! E ninguém imaginava que aquele momento seria o trampolim para inúmeras pós-graduações em busca de aperfeiçoamento profissional, a fim de ajudar no crescimento comunicativo, interativo e inclusivo de seus alunos. Foram mais de 50 cursos e pós! Muito empenho, perseverança e amor ao seu trabalho.

Atualmente, além do mestrado em Portugal na área da educação inclusiva, faz psicologia e pleiteia um mestrado no Brasil para, simplesmente, ajudar seus alunos. São tantas as razões para admirá-la e adjetivá-la como pessoa humana, ética, perseverante, guerreira enfim... Leonira sempre será Leonira Ofrunã Rodrigues Bresciani.

Rita Aparecida Pacheco

PREFÁCIO

Os progressos alcançados na consolidação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pela homologação do Estatuto Linguístico da LIBRAS como Língua Materna dos surdos brasileiros, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, deve-se pela interação desenvolvida no contexto escolar, aos excelentes educadores que fizeram e fazem parte dessa trajetória de lutas, compromisso, investimentos com um dos elementos constitutivos, que retrata exatamente os trabalhos de LEONIRA OFRUNÃ RODRIGUES BRESCIANI, educadora comprometida, que fez do seu trabalho com os sujeitos surdos sua meta de vida, dedicação, que reúne com sucesso nesta obra, trazendo para nosso conhecimento. Cada abordagem realizada nesta obra tem princípios que regem os métodos e as estratégias a serem empregadas em sala de aula, não só a fundamentação teórica, mas também a articulação de seus métodos, resultados, análises econômicas, que colocaram a nossa consideração nesta publicação que deve ser apreciada, visto que nem sempre os investigadores tornam públicas as suas conclusões, ficando por vezes na solidão de uma secretária.

Este livro nasce como resultado de uma experiência educacional que esta educadora, por meio dos seus projetos educacionais, volta os olhares para a comunidade surda, partindo da desconstrução de velhos valores tipológicos e uma abertura à mudança voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades junto ao educando, apresentando uma proposta de aplicação, em sala de aula, para o público surdo. Podemos afirmar com plena convicção que a autora resgata as experiências vividas nessa construção de novas subjetividades e sugere uma série de questões que desafiam os estudiosos da Linguagem de Sinais junto à comunidade surda, contribuindo para sensibilizar a sociedade em relação às necessidades educacionais do surdo para garantir e estabelecer sua identidade em uma sociedade de maioria

ouvinte, que tem seus velhos paradigmas enraizados.

Esta obra, portanto, considera-se um divisor de águas para a literatura brasileira, pois traz a fala de um povo em um sistema de signos, sua teoria particular, sua gramática. As páginas que se seguem constituem um estudo gramatical que, em parte, pode servir de porta de entrada para uma nova proposta de estudo, que aborda a situação linguística e cultural do surdo, considerando a aquisição da linguagem em uma perspectiva, situando o ensino de português como segunda língua para os surdos no âmbito de políticas de idioma e da legislação vigente da educação nacional, com o propósito de acolher a diversidade humana.

Dra. Regina Menacho

APRESENTAÇÃO

Este compêndio apresenta os elementos linguísticos e gramaticais que fazem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) um sistema nato de comunicação. As pessoas com surdez possuem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e consideram como segunda, a Língua Portuguesa, reconhecida por possuir um sistema linguístico próprio, com suas variações e sentidos semânticos, que permitem uma comunicação tão eficiente quanto a comunicação feita pelos ouvintes.

A história mostra a luta das pessoas com surdez. Sua comunicação por meio de uma língua de sinais é uma prática antiga na história da humanidade e sua organização gramatical da língua apresenta três grandes campos sistêmicos: fonologia, morfologia e sintaxe. A pessoa com surdez foi figura marginalizada e vítima de preconceito, mas, nos últimos anos, uma série de medidas de inclusão têm sido realizadas no nosso país.

Para a realização deste compêndio, utilizou-se da Língua Portuguesa para mostrar as semelhanças estruturais existentes entre as duas línguas, tendo por base a LIBRAS, buscando identificar a diferença existente entre a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa, por meio da comparação de sistemas.

É importante destacar que as Línguas de Sinais têm luz própria, ou seja, elas possuem suas próprias regras, obedecem a uma ordenação de sinais que permitem aos surdos comunicar-se. O principal objeto de estudo é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que deve ser considerada como primeira língua para os surdos, tendo em vista sua gramática diferenciada e independente da língua oral.

A Lei nº 10.436/2002, homologou o Estatuto Linguístico da LIBRAS como Língua Materna dos surdos brasileiros, consolidando sua condição de estrutura linguística composta de todos os componentes pertinentes às línguas convencionais, como gramática semântica, pragmática sintaxe e outros elementos, preenchendo assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e

força.

As Línguas de Sinais (LS) são utilizadas pela maioria das pessoas surdas no mundo. A LIBRAS é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira, é uma língua viso-espacial. Skliar (2005, p. 23), diz que “os surdos criaram, desenvolveram e transmitiram, de geração em geração, uma língua, cuja modalidade de recepção e produção é viso-gestual”. Muitos supõem que essa modalidade linguística nasceu porque a deficiência auditiva impede os surdos de acederem à oralidade. Assim, continua o autor, “a língua de sinais deixa de ser vista como um processo e como um produto construído histórica e socialmente pelas comunidades surdas”.

Contudo, os estudos revelam que não é a deficiência o empecilho para que o surdo possa aderir à oralidade, mas a tentativa de buscarem uma cura para quem não é doente. Isto porque a surdez é considerada uma deficiência que pode ser nata ou adquirida, e não uma doença que necessite de tratamentos dolorosos e bárbaros como tentou-se e tentam fazer até hoje.

Também é necessário tratar sobre os elementos linguísticos e gramaticais que fazem da LIBRAS um sistema nato de comunicação. Para tal, estudar-se-á a organização sintática da língua através dos campos gramaticais - fonologia, morfologia e sintaxe - visando estudar a organização sistemática da LIBRAS, tendo como objeto de amostragem a Língua Portuguesa.

A presente edição se encontra estruturada em quatro capítulos: no primeiro capítulo é realizado um levantamento histórico sobre o tratamento dado aos surdos através dos tempos, ao mesmo tempo em que se busca compreender, apreender e conceituar surdez. No segundo capítulo discorre-se sobre a LIBRAS e suas acepções social, jurídica e gramatical; no terceiro capítulo, a organização gramatical do sistema linguístico da LIBRAS é abordada enquanto sinais conversacionais, visando os três campos sistêmicos, abrangendo aspectos da vivência e inserção social das pessoas com surdez. E, finalmente, no quarto capítulo, a autora apresenta a sua experiência a partir de uma realidade nova e

“cruel” trazida pela pandemia, que dilacerou a vida de muitas pessoas e famílias. A nova rotina de aprendizagem imposta na área da educação, trouxe prejuízos imensuráveis que levarão anos para serem sanados, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem do surdo. Todo esse movimento busca assegurar condições para que todos possam conviver e existir de acordo com os princípios de igualdade e equidade.

CAPÍTULO I

A COMUNICAÇÃO HUMANA: BREVE HISTÓRICO

A comunicação sempre foi o principal desafio humano, isto porque dela dependeria a evolução da raça humana. Se a princípio o homem comunicava-se apenas com grunhidos e outros sons primitivos, hoje, a evolução tecnológica permite ao homem expressar-se com praticamente todo o globo utilizando-se apenas de pequenos botões.



Fonte: Bridgeman

Para chegar ao que é hoje, o homem adotou várias formas de linguagem como a mímica, passando a seguir para a linguagem oral ao descobrir a combinação de sons que deram origem às palavras, e a linguagem escrita, considerada a conquista mais recente do homem que, segundo estudos, tem nos povos da Mesopotâmia os primeiros registros de sinais e símbolos encontrados nos anos 3.500 a.C.

Hoje, a comunicação representa um importante processo social, permitindo o relacionamento de qualquer grupo ou sociedade e, além de receber influências do meio físico, absorve traços culturais e psicológicos dos agrupamentos humanos. Apesar do desenvolvimento dos meios de comunicação, com a adoção de aparelhamento técnico especializado, sonoro e visual, a linguagem é o mais importante meio de comunicação entre as pessoas, representando-as individualmente ou reunidas em grupos ou classes. É através dela que se expressam ideias, sentimentos e comportamentos.

Seja qual for o tipo de linguagem – mímica, oral ou escrita – ela reúne um conjunto de códigos através do qual o emissor se comunica com o receptor. Ao decodificar a mensagem, o receptor efetiva a comunicação.

Para Jakobson (1970, p. 43):

[...] A linguagem em seus vários aspectos lida com ambos os modos de relação. Quer sejam trocadas mensagens, quer a comunicação proceda unilateralmente do expedidor ao receptor, deve haver alguma espécie de contiguidade entre os participantes de qualquer ação da fala a fim de garantir a transmissão da mensagem. A separação no espaço, e muitas vezes no tempo, entre dois indivíduos, expedidor e receptor, é ligada por uma relação interna: deve haver uma certa equivalência entre os símbolos usados pelo expedidor e aqueles conhecidos e interpretados pelo receptor.

Assim, no processo tem-se um receptor que recebe a mensagem, um emissor que a emite e um canal de comunicação, que é o meio físico através do qual ela é transmitida. Para que exista a mensagem é preciso um tema, isto é, um motivo, que é própria razão da comunicação. Pode-se dizer, então, que o ato de comunicar é o ato de trocar mensagens. A troca de mensagens requer uma habilidade que, neste caso, é exclusiva dos seres humanos. Nas palavras de Dimbleby e Burton (1990), “[...] ela ocorre através da linguagem, que é também uma capacidade que pertence apenas ao ser humano” (Dimbleby; Burton, 1990, p. 37 *apud* Hohlfeldt, 2007, p. 61).

É relevante ressaltar que, sendo o homem um ser eminentemente social, a comunicação é um fenômeno social, como revela Hohlfeldt (2007): “[...] a comunicação é um fenômeno social, porque se dá através da linguagem e implica um número maior de elementos que uma só pessoa” (Hohlfeldt, 2007, p. 62). Neste sentido, pode-se dizer que há uma relação entre os processos comunicacionais e os desenvolvimentos sociais. Para o estudioso:

[...] a comunicação, ao permitir o intercâmbio de mensagens, concretiza uma série de funções, dentre as quais: informar, constituir um consenso de opinião – ou, ao menos, uma sólida maioria – persuadir ou convencer, prevenir acontecimentos, aconselhar quanto a atitudes e ações, constituir identidades, e até mesmo divertir (Hohlfeldt, 2007, p. 63).

É claro, trata-se até aqui da comunicação entre falantes que usam da oralidade para concretizar as funções descritas acima. Isto porque, ao homem, cabe a realização social através das trocas de sentimentos, de ideias, de experiências pessoais etc., tendo em vista que o homem é um ser social, fato que o torna capaz de adquirir a linguagem falada ou a linguagem de sinal. Para Sacks, “[...] a aquisição do Sinal, da fala, ou de ambos depende do intercâmbio com as pessoas à volta, do ouvir a sua fala, ou do assistir ao seu Sinal” (Sacks, 2001, p. 08).

O desenvolvimento da comunicação humana correlata ao seu desenvolvimento social transforma o homem no único ser capaz de superação. Fato este comprovado pela velocidade em que o homem moderno se comunica: Internet, *Messenger*, e-mails, enfim, as mídias são os principais meios adquiridos na contemporaneidade da comunicação. A história revela que o surgimento dos meios de comunicação como o rádio, a televisão, o telefone, a internet etc., só foi possível porque o homem sentiu a necessidade de comunicar-se e, por isso, inventou o telégrafo, os foguetes, os aviões, a teoria da relatividade, a comunicação de massa, o cinema, o teatro, enfim, a capacidade de comunicação deu ao homem as ferramentas necessárias para evoluir através da linguagem, seja ela oral, escrita ou de sinais.

Na atualidade, um ser que não consegue se comunicar torna-se uma pessoa à margem da sociedade e, durante muitos anos, essa realidade estendeu-se a um grupo social muito especial – as pessoas com surdez – seja a surdez adquirida por um sinistro ou a surdez nata, aquela em que a pessoa nasce surda. Para esse grupo social, o reconhecimento e o entendimento de que são capazes de se comunicarem com falantes e ouvintes é uma vitória que vem sendo alcançada a duras batalhas, como conta a história da evolução comunicativa das pessoas com surdez.

Os surdos, como qualquer outra pessoa com problemas físicos ou mentais, eram privados de seus direitos básicos. Considerados pessoas incapazes de aprender, eram excluídas da sociedade. Dentre as restrições que lhes eram impostas estavam a liberdade de constituir família, possuir ou herdar bens ou de manter convívio social.

1.1 Breve histórico dos surdos através dos tempos – terrível e vitoriosa

Ao longo da história, os surdos foram sistematicamente marginalizados e relegados ao esquecimento. Uma pessoa surda era considerada incapaz de tudo porque não tinha a capacidade de ouvir ou falar. Assim, o direito romano negava ao surdo, desde o nascimento, o direito de assinar um testamento, "porque se presume que ele não entende nada e é como um homem morto, de modo que não é possível que ele tenha aprendido a ler e escrever." E Santo Agostinho afirmou: "Quem não tem ouvidos não pode ouvir, e quem não ouve nunca poderá entender, e a falta de audição desde o nascimento impede a entrada da fé". Foi apenas no século XVI que se fizeram as primeiras tentativas de tirar os surdos dessa situação de discriminação e falta de reconhecimento, ensinando-os a falar e a se comunicar como todo mundo (Rocha, 2017).

1.1.1 O tratamento dado aos surdos pelos Gregos e Romanos até a Idade Média

A história das pessoas com deficiência percorreu um caminho longo e doloroso até serem “aceitas” na sociedade como pessoas humanas, com sentimentos e pensamentos próprios. As pessoas com problemas eram privadas de exercerem seus direitos básicos, principalmente os surdos, pois para estes faltavam o principal quesito para sua inserção social, a oralidade para a comunicação.



Fonte: Bridgeman

Na antiguidade, Aristóteles sustentava que os surdos de nascença carecem de ideias morais e da capacidade de pensamento abstrato e, portanto, mesmo aqueles que não são realmente mudos não podem falar; "Eles podem dar voz, mas não podem falar uma palavra".

Por outro lado, autores renascentistas como Rodolfo Agrícola (1444-1485) e Gerolamo Cardano (1501-1576) rejeitaram essa tese e sustentaram que os surdos poderiam ser ensinados a falar. A primeira experiência positiva neste sentido foi realizada por um espanhol, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1506-1584), que conseguiu ensinar duas crianças surdas de nascença, sobrinhos de Pedro de Velasco (1657-1714), IV Condestável de Castela. Aparentemente, Ponce escreveu seu método de ensino, mas não há vestígios desse trabalho.

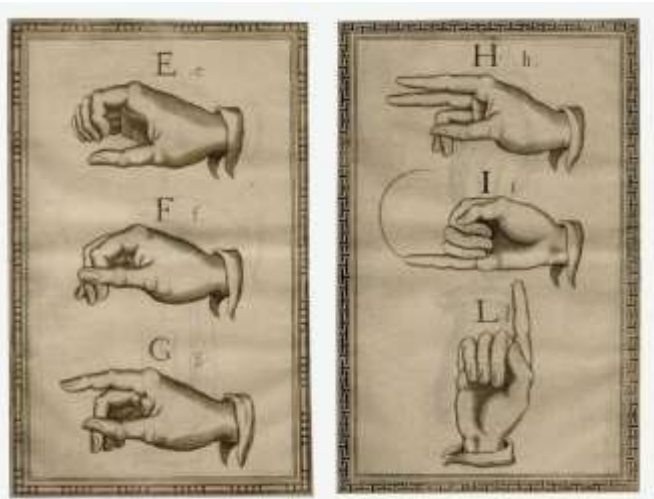
As atrocidades cometidas contra os surdos por causa da sua “incapacidade” de comunicação eram tantas que, na antiguidade chinesa, os surdos eram lançados ao mar. De acordo com Arriens (2007):

Os gauleses os sacrificavam ao deus Teutates por ocasião da Festa do Agárico. Em Esparta, os Surdos eram jogados do alto dos rochedos e, em Atenas, eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos (Arriens, 2007, p. 6).

Diante dos fatos pode-se afirmar que os surdos não eram considerados seres humanos competentes. Diziam que sem a fala não se desenvolveria o pensamento. Aristóteles (384 - 322a.C.) falava que a linguagem era o que dava a condição de humano ao indivíduo. Para os romanos, os surdos que não falavam não tinham direitos legais, não podiam fazer testamentos e precisavam de um curador para todos os

seus negócios. Eram considerados incapazes de gerenciar seus atos, perdiam sua condição de ser humano e eram confundidos com os “retardados”.

Ainda de acordo com Arriens (2007, p. 6), os gregos, como também os romanos, consideravam os surdos privados de toda possibilidade de desenvolvimento intelectual e moral. Essa situação só viria a modificar-se com o código Justiniano (483-482a. C.), quando começam a distinguir os graus de deficiência auditiva; mas o que nascia surdo não poderia ser educado, sendo comparado aos idiotas, absolutamente incapaz para a prática de atos da vida jurídica.



Fonte: Bridgeman

A educação para surdos, segundo Lulkin (1998 *apud* Skliar, 2005), data de 1760, na França, tendo sido moldada pelo Antigo Regime francês e passa por adoção da Assembleia Nacional, em 1791, ano que marca a criação do primeiro Instituto Educacional para Surdos de Paris (INJS). Foi através do movimento europeu que a língua de sinais passou a ser reconhecida como forma de

comunicação. Abade de l'Epée (1712-1789), fundador da escola de Paris, foi o precursor de uma metodologia própria para a educação dos surdos. Sua metodologia chamou a atenção de padres e educadores que fundam inúmeras escolas para surdos na Europa e nos Estados Unidos.

A língua de sinais permeava a formação dos surdos, tendo em vista que através dela era explorada a base para uma pedagogia especial, em que, segundo Lulkin *apud* Skliar (1998, 2005, p. 34), “[...] a religião, a moral, a formação profissional e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo”.



Fonte: Bridgeman

O interesse e os estudos sobre uma suposta “cura” para a surdez permitiram que se cometessem verdadeiras barbáries contra os surdos. A língua de sinais chegou a ser proibida e os métodos de pesquisas viraram polêmica quando em 1853, por ocasião da publicação do *Tratado filosófico*

e *médico da Surdo-mudez*, do Dr. Blanchet divulga seus métodos para reeducação do ouvido. Segundo Lulkin, os métodos utilizavam atitudes como: “[...] abertura do crânio e colocação de um perfurador, cortes de bisturi no ouvido médio, entre outros procedimentos empíricos” (Lulkin, 1998 *apud* Skliar, 2005, p. 34).

Enfim, muitas foram as polêmicas e as barbáries cometidas contra os surdos no decorrer de sua história, tudo em nome de uma “cura” que jamais seria encontrada. A aquisição do conhecimento não foi, nem de longe, o principal foco da ciência, especialmente porque a visão da época era a de que, por não possuir a fala, o surdo não conseguiria modelar seus pensamentos, seus sentimentos, suas emoções, etc.

1.1.2 O Conceito de Surdez

As barbáries cometidas contra os surdos em nome de uma “cura” que não fora encontrada eram tão absurdas que conceituar a surdez não é uma tarefa simples, pois requer conhecimento dos diferentes graus de perda auditiva do sujeito, e de fatores como, por exemplo, o relacionamento com pessoas de seu próprio ambiente social, seja surda ou não. A forma como o surdo vê e como “ouve” o mundo que o cerca são fatores importantes para iniciá-lo no mundo das letras, a fim de estabelecer uma interrelação com o mundo dos ouvintes.



Fonte: Bridgeman

É notório o fato de que todo indivíduo tem capacidade de se apropriar, aprender e interagir frente ao

mundo social do qual faz parte. Neste sentido, para que o homem faça parte da sociedade, precisa seguir regras e modelos que lhe permita se inserir ou não. No tocante à linguagem, independente de como ela se realiza, torna-se relevante questionar até que ponto a interação linguística (línguas de sinais e oral auditiva), quando valorizada, aceita e defendida, passa a fazer parte de um contexto social.

Existem casos de grupos socialmente formados de pessoas com surdez, pelos menos em termos sociolinguísticos, que se permitem trocar informações sobre os vários seguimentos sociais, político, religiosos, familiares etc. As formas de linguagens utilizadas no seio desses grupos tendem a se perpetuar. Essa forma de relacionamento permite aos grupos expressarem seus anseios e seus desejos, em todos os sentidos da liberdade de expressão, de forma que passam a fazer parte do que Skliar (2005) chama de “jogo social”. Dessa forma, criam suas próprias regras para a escrita e a fala. Esses pontos chaves incita-os a (re)pensar que a questão da surdez tem mais caráter de “déficit de comunicação” por falta de instrumentos capazes de supri-las do que uma deficiência propriamente dita, que impossibilita a realização de qualquer tarefa, da mais simples à mais complexa, daí o fato da exclusão se perpetuar.

Para Skliar (2005, p. 11):

[...] A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência [...]

[...] existe a possibilidade de estar sempre buscando e propondo, conhecer a apropriação das potencialidades do sujeito sendo voltadas para análise dos discursos acerca da surdez seja no contexto político, social e escolar inclusivistas, sem, entretanto, esquivar da importância desse sujeito como agente de transformação, como um todo no meio social (Skliar, 2005, p. 11).

Assim, do lado clínico observa-se que a medicina tem feito grandes progressos nas curas e descobertas de remédios para várias doenças, inclusive no Brasil. Entretanto, quando o assunto é deficiência auditiva ou surdez, a tendência do médico é fazer com que haja a restituição da “normalidade” do sujeito quanto à detecção de perda auditiva. A busca pela “cura” de uma doença inexistente faz com que o médico negue tal fato, de forma que o paciente é colocado à margem da “cura” para a surdez, dando-lhe o caráter de – portador de deficiência.

É importante ressaltar que a exclusão imposta ao portador de deficiência ocorre quando se percebe que mais nada pode ser feito em termos clínicos. Claro, não se trata de um pretexto para discutir a formação dos médicos no tocante aos diagnósticos, mas é questionável o fato

que ao surdo não cabe mais vida social dentro da normalidade auditiva, tendo em vista que alguns médicos acreditam e perpetuam tal posição teórica. As discussões acerca da surdez são divergentes, especialmente quanto à questão *doença x deficiência x tratamento*, as quais chegam a ser, em alguns casos, desnecessários e contraditórios.

Assim como existe grande falta de informação a respeito das deficiências em todos os aspectos, seja ela a física, a visual, a mental ou a auditiva, muitas discussões ocorrem entre os profissionais da área. Dentre as várias “deficiências”, a auditiva é mais contraditória, tendo



Fonte: Bridgeman

em vista que o deficiente visual, mental ou físico consegue interagir com os “ditos normais” porque possuem a fala, mesmo que defectiva. O surdo, em contrapartida, não interage porque não detém a fala. Tal fato o mantém, como já mencionado, à margem da sociedade, salvo os surdos que conseguem oralizar ou

fazer leitura labial, comunicando-se através da escrita.

A surdez tem, em si, um caráter “visual”, por esta razão, segundo Skliar (1998), é preciso “ver” a surdez. Num sentido mais amplo, pode-se dizer que é necessário, em primeiro lugar, reconhecer que a linguagem utilizada pelos surdos lhe dará a característica de surdo, e é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que comprova sua condição de surdo, uma vez que visualmente, sem que ocorra uma relação de comunicação, não haverá como identificá-los como sendo uma pessoa “diferente”.

Isto posto, convém definir a pessoa com surdez como alguém que simplesmente não consegue ouvir e, portanto, não se comunicar concretiza a marginalização e o preconceito pessoal e linguístico contra o surdo, seja ele portador de uma surdez leve, moderada, acentuada, severa ou profunda. Fato que deveria fazer com que os ditos ouvintes/falante repensassem a formação do sujeito como um todo. A perda auditiva implica em várias mudanças, desde a psicológica até a social e/ou educacional.

Normalmente, conceitua-se a surdez como a perda da capacidade de ouvir, a perda do som em seu aspecto natural ou ainda, a incapacidade de compreender a fala humana. Tais conceitos parecem revelar mais uma ideologia clínica na busca de uma explicação e na cura para a surdez (doença x tratamento) do que um conceito científico com base sólida e fundamentada. Via de regra, procura-se tratar a surdez como se esta fosse uma doença que, como já mencionado anteriormente, é inexistente para muitos.

De fato, o que o surdo possui é uma “deficiência” que o impede de ouvir e, em alguns casos, de ser oralizado. Todavia, ao conceituar a surdez como doença, o tratamento encontrado pelos profissionais da área é a oralização do surdo, uma espécie de “cura” que também é inexistente, uma vez que o real problema do surdo está concretizado no déficit de comunicação. Assim, esses profissionais buscam corrigir o problema a fim de dar ao sujeito surdo a igualdade de comunicação como sujeito ouvinte.

Cabe ressaltar, também, que há uma enorme disparidade quanto às perdas auditivas que, segundo Arriens (2007), está relacionada em grau da surdez como: a surdez leve, que permite ao sujeito perceber os sons da fala, por isso consegue adquirir e desenvolver a oralidade; a surdez moderada, que permite desenvolver a oralidade, mas esse desenvolvimento é demorado e apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não conseguir perceber todos os sons com clareza; a surdez severa, que para conseguir a oralização necessita de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado; e a surdez profunda, que dificilmente permitirá ao surdo desenvolver a oralização de forma espontânea, tendo em vista que só responderá a sons muito intensos como bombas, trovão, etc., por isso utilizará a leitura orofacial e, como na severa, também necessitará de aparelho de amplificação e/ou implante coclear e acompanhamento especializado. Essas diferenças também devem ser discutidas e analisadas em seus vários aspectos para compreensão da surdez.

Para Arriens (2007):

[...] Sendo a surdez uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme o grau de perda auditiva que as mesmas apresentem... (Arriens, 2007, p. 22).

É fundamental entender que a surdez não se caracteriza por uma diferença física perceptível e, ao contrário do que se pensa, ela está impregnada de preconceitos, num dilema inesgotável em ser ou não ser uma deficiência. Aceitar as diferenças é entender que nem todas as pessoas são como a sociedade gostaria que elas fossem. Só assim é possível perceber que tem qualidades, mesmo sendo diferentes.

Neste sentido, de forma resumida e notória, pode-se conceituar surdez, nas palavras de Pacheco *et al.* (2008), como o: [...] nome dado à impossibilidade e dificuldade de ouvir, podendo ter como causa vários fatores que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento. A deficiência auditiva pode variar de um grau leve à profunda, ou seja, a criança pode não ouvir apenas os sons mais fracos ou até mesmo não ouvir som algum (Pacheco *et al.*, 2008, p. 4).

Sendo assim, considera-se que a surdez não consiste somente em uma deficiência sensorial, mas em algo mais complexo, já que as consequências sociais da condição da surdez podem fazer com que o sujeito não consiga se comunicar com a sociedade de um modo geral, fato que causa isolamento e discriminação do sujeito surdo.

1.1.3 Comunicação X Língua X Linguagem

A comunicação é uma necessidade humana, e as linguagens oral e escrita são as formas mais comuns de comunicação. Por isso, pode-se dizer que a linguagem é natural do ser humano e, através da linguagem, o ser humano estrutura seu pensamento, traduz o que sente, registra o que conhece, se comunica com outros, produz significação e sentido.

Fernandes (2003) ponteia a linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial, contudo o conceito da língua é mais restrito. Além disso, ressalta o conceito de língua não só como um dos processos cognitivos do ser humano e, evidentemente, de seu pensamento. Por isso, a presença de uma língua é considerada fator indispensável ao desenvolvimento dos processos mentais.

Para Vigotsky (1999), a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, mas sim do uso efetivo dos signos, de quaisquer formas de realização que possam assumir papel correspondente ao da fala. Partindo dessa premissa, os surdos não são deficientes na esfera linguístico-comunicativo, ou na construção da identidade social, mas podem se tornar deficientes pelas condições em que se constituem como pessoas. De acordo com Perlin *apud* Skliar (2015, p. 56), “o surdo tem diferença e não deficiência...”. A incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitivas e afetivas, e fundam a construção da subjetividade.

A pessoa com surdez apresenta uma situação de atraso no que se refere à sua capacidade de representar o real, de reconstruir e organizar os fatos distanciados no espaço e no tempo. Esse atraso, além de ser consequência da forma como a pessoa com surdez se relaciona com o meio é, também, ao mesmo tempo, a causa de sua estigmatização social. A falta de um domínio, de um instrumento simbólico que permita a troca de informações, prejudica o exercício da capacidade representativa da pessoa com surdez e, conseqüentemente, comprometem seu desenvolvimento cognitivo levando-o, progressivamente, a uma situação de marginalidade que reforça, mais uma vez, sua situação de atraso.

Assim, trocas simbólicas são constituídas desde a tenra idade, no qual a linguagem enriquece o pensamento e é enriquecida por ele e, nesse movimento, superam-se os limites espaciais e temporais, o que possibilita ao indivíduo não apenas visar o êxito nas suas atividades, mas a reflexão sobre o que faz, podendo relacionar elementos materialmente e mentalmente, além de desenvolver sua capacidade de evocar e comunicar com os outros (Sêneca, 2018).

A incorporação precoce da língua de sinais junto a pessoa surda surge como uma possibilidade de disponibilidade linguística e comunicativa, porém, atualmente estima-se que apenas aproximadamente 10% das crianças surdas são introduzidos inicialmente à língua de sinais, e que apenas metade das crianças surdas que usam também com a família têm conversas cotidianas com seus pais ouvintes. Tudo isso apesar de já haver evidências suficientes do *status* como língua natural, portanto, como um sistema linguístico altamente estruturado com toda a complexidade gramatical da língua oral (INES, 2016.)

A aquisição da linguagem é, sem dúvida, um fenômeno que parece natural e quase automático. De fato, geralmente os termos desenvolvimento da linguagem ou aprendizagem da linguagem são usados de forma intercambiável quando se trata de crianças ouvintes, no entanto, no caso de crianças surdas, isso não é possível, é necessário fazer uma distinção. O desenvolvimento da linguagem envolve seguir um padrão naturalmente ou mais ou menos automaticamente. Já a aprendizagem da língua representa um esforço exigido, com a ocorrência de atividades intencionais que envolvem a criança como aprendiz e o adulto como professor, sendo, portanto, o termo mais adequado para descrever o processo de aquisição linguística em crianças surdas (Guarinello, 2019).

Neste sentido, há possibilidade do meio simbólico interno se desenvolver em cada sujeito, de acordo com as trocas simbólicas realizadas entre ele e a realidade na qual está inserido. De acordo com Santos (2008):

[...] Para Bourdieu, há todo um “jogo” simbólico entre os agentes de uma sociedade, esse jogo se dá entre posição e situação e esses dois polos estão intimamente ligados, chegam mesmo a ter semelhanças. Há uma busca por ascensão de parte a parte. As relações que se colocam entre classes sociais não devem ser olhadas apenas relativamente às estruturas, os agentes se movimentam sim em busca de legitimar sua posição (Santos, 2008, p. 1).

É importante ressaltar que a linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que se sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na

cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas.

Assim, o papel da gesticulação é, sem dúvida, mais importante na criança surda, não só para a comunicação com o meio, mas também consigo mesma. Nesse sentido, tem sido estudada a relação entre a gesticulação em crianças surdas como manifestação da linguagem egocêntrica, vendo-se, assim, essas manifestações como um elemento importante de seu desenvolvimento cognitivo (Kelman, 2001). Sendo este, na perspectiva vygotskiana, um indicador de internalização do meio social, levando a constituir a linguagem interna e o pensamento da criança.

A linguagem, prova clara da inteligência do homem, tem sido objeto de pesquisa e discussões. Ela tem sido “um campo fértil” para estudos referentes à aptidão linguística, tendo em vista a discussão sobre falhas decorrentes de danos cerebrais ou de distúrbios sensoriais, como a surdez.

Frente a isso, a palavra tem uma importância excepcional no sentido de dar forma à atividade mental e é fator fundamental de formação da consciência. Ela é capaz de assegurar o processo de abstração e generalização, além de ser veículo de transmissão do saber. Os indivíduos “normais” parecem utilizar, em sua linguagem, os dois processos: o verbal e o não-verbal.

De acordo com Ribeiro (1998):

[...] Os falantes também utilizam tipos de comportamento não-verbal diretamente relacionado à fala e que não se observam nos ouvintes [...] as cabeças dos falantes balançam levemente, no ritmo do discurso; eles gesticulam com as mãos e os braços de maneira a qualificar e pontuar a fala[...] (Ribeiro, 1998, p. 19).

Dessa forma, a surdez congênita e pré-verbal pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais. Já está comprovado cientificamente que o ser humano possui dois sistemas para a produção e conhecimento da linguagem: o sistema sensorial, que faz uso da anatomia visual/auditiva e vocal (línguas orais), e o sistema motor, que faz uso da anatomia visual e da anatomia da mão e do braço (língua de sinais). Essa é considerada a língua natural dos surdos, emitida através de gestos e com estrutura sintática própria. Na aquisição da linguagem, as pessoas surdas utilizam-se do segundo sistema porque apresentam o primeiro sistema seriamente prejudicado.

Neste sentido, a capacidade de comunicação linguística se apresenta como um dos principais responsáveis pelo processo de

desenvolvimento da pessoa surda e/ou ouvinte (falantes) em toda sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade da qual a língua é vista como um produto social, permitindo aos indivíduos exercerem sua faculdade da linguagem.

Meunier (2008) diz que:

[...] A comunicação é um fenômeno complexo suscetível de múltiplas facetas. Cada modelo ou conjunto de conceito – corresponde a um ponto de vista particular e parcial, mas em parte verdadeiro. Os modelos podem parecer incompatíveis – e o são de fato – porque a comunicação em si comporta aspectos antagônicos e contraditórios. Uma simples conversão supõe identificação mútua e oposição, fusão e distinção, inclusão e exclusão, e não poderia existir sem essas características opostas (Meunier, 2008, p. 25).

Sendo assim, partindo da premissa de que há dois grupos distintos – ouvintes e surdos – pode-se dizer que os surdos se utilizam da linguagem não-verbal para se comunicar. Contudo, sabe-se atualmente que as línguas visoespaciais, ou línguas de sinais, são as únicas que garantem ao surdo um ambiente linguístico e cultural adequado para que ele consiga conceber uma teoria de mundo e formar sua identidade, inserindo-se e interagindo em grupo social.

CAPÍTULO II

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E SUAS ACEPÇÕES SOCIAL, JURÍDICA E GRAMATICAL

2.1 LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

No Brasil, as associações de surdos sempre mantiveram intercâmbios possibilitando contato entre surdos do país inteiro para consolidar a existência da LIBRAS. A mesma começa a ser instaurada por meio de Leis e Decretos. Portanto, a LIBRAS é a língua materna dos surdos brasileiros. Como língua, é composta de todos os componentes pertinentes às línguas convencionais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, preenchendo assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e força.



Fonte: Bridgeman

Há quem defenda a ideia de que esse alfabeto manual foi baseado nos gestos criados por monges, que comunicavam entre si desta maneira pelo fato de terem feito voto de silêncio. Nesta época, era costume que as crianças, que recebiam este tipo de educação e tratamento, fossem filhas de pessoas que tinham uma situação economicamente boa. As demais eram colocadas em asilos com pessoas das mais diversas origens e problemas, pois não se acreditava que pudessem se desenvolver em função da sua "anormalidade". Já Binet (1857 – 1911), pedagogo e psicólogo francês, aproveitando o trabalho iniciado por León, estudioso dos surdos e seu educador, escreveu sobre as maneiras de ensinar os surdos a ler e a falar, por meio do alfabeto manual. Binet proibia o uso da língua gestual, optando pelo método oral.

As línguas de sinais (LS) passaram a ser estudadas e analisadas somente na década de 1960, passando então a ocupar status de língua. Hoje, a LS é considerada uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística, tendo em vista sua organização neural semelhante à língua convencional, em outras palavras, as LS se organizam no cérebro da mesma maneira que as línguas faladas.

As LSs são utilizadas pela maioria das pessoas surdas no mundo. A LIBRAS é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da

comunidade surda brasileira, é uma língua visoespacial. A LIBRAS, assim como as outras línguas de sinais, é basicamente produzida pelas mãos, embora movimentos do corpo e da face também desempenhem funções. Os principais parâmetros fonológicos em LIBRAS são locação, movimentos e configuração de mão.

A Língua Brasileira de Sinais é considerada um sistema linguístico porque possui estrutura gramatical própria; é capaz de transmitir ideias e fatos, através da comunicação expressa por sua natureza visomotora dos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

O alfabeto manual das línguas de sinais não é o principal modo de comunicação entre surdos, diferentemente do alfabeto oral que se utiliza, inclusive, de empréstimos de letras de outras línguas a fim de escrever uma palavra.

Nesse sentido, a utilização do alfabeto manual da língua de sinais é feita apenas para designar nomes de pessoas/estabelecimento, ou para explicar, em última tentativa, uma palavra que não tenha sido compreendida pelo receptor.

Assim, a comunicação em libras ocorre através da posição e movimento da mão que compõe sinais manuais e não manuais, cuja configuração segue “regras” específicas. O ponto de articulação do sinal se dá no corpo ou no espaço de sinalização, bem como nas expressões faciais ou corporais.

Santarosa (2000) afirma que “língua” designa um sistema específico de signos que é utilizado por uma comunidade para comunicação. Portanto, pode-se afirmar que a LIBRAS é uma língua natural surgida entre os surdos para atender às necessidades comunicativas de seus usuários. São línguas naturais porque, como as línguas convencionais, surgiram espontaneamente da interação entre os surdos e através de sua estrutura, podem expressar qualquer conceito desde o descritivo/concreto ao emocional/abstrato.

Figura 1: Alfabeto Manual da LIBRAS



Fonte: Pimenta e Quadros, 2006, p. 64

Porém, há os que afirmem que a LIBRAS é uma língua pobre e sem estrutura ou até mesmo, que não é uma língua e sim, somente um amontoado de gestos mímicos.

Para Quadros e Karnopp (2004):

[...] muitas pessoas equivocadamente afirmam que o empobrecimento estrutural das línguas de sinais liga-se ao fato de que estas não apresentam, por exemplo, elementos de ligação (tais como preposições e conjunções). Todavia, as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividades diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos (Quadros e Karnopp, 2004, p. 35).

O Estatuto Linguístico da LIBRAS foi reconhecido através da Lei nº 10.436/02. Todavia, assinala que esta não pode substituir o português, devido ser a língua oficial do país, conforme Constituição Federal (CF), de 1988. Sendo assim, fica estabelecido que a Língua Portuguesa é a forma cartorial utilizada para registrar os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, fato este que torna seu uso obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas, jurídicas e nas instituições de ensino.

Por se tratar de uma língua de sinais, ficaria inviável a utilização da escrita em LIBRAS, tendo em vista que os estudos referentes a ela são praticamente inexistentes. Trata-se de uma escrita recente, no Brasil. Os primeiros estudos aconteceram nos Estados Unidos da América, no ano de 1974. Quadros (1995) apresentou em sua tese de Doutorado uma amostra da escrita da LIBRAS, a qual pode ser observada nos exemplos abaixo.

Figura 2 - Amostra da escrita em LIBRAS

MARIA, EU PENSAR MARIA IRMÃ TUA.
 Maria... Eu pensei que a Maria fosse sua irmã

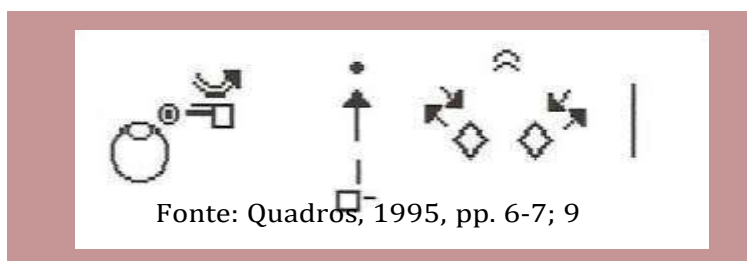
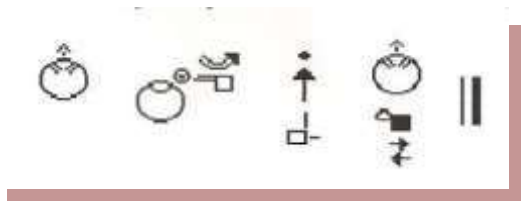


Figura 3 - Amostra da escrita em LIBRAS

JOÃO COMPRAR CARRO
João comprar um carro



Fonte: Quadros, 1995, pp. 6-7; 9

Figura 4 - Amostra da escrita em LIBRAS

JOÃO COMPRAR O QUE?
João comprou o quê?

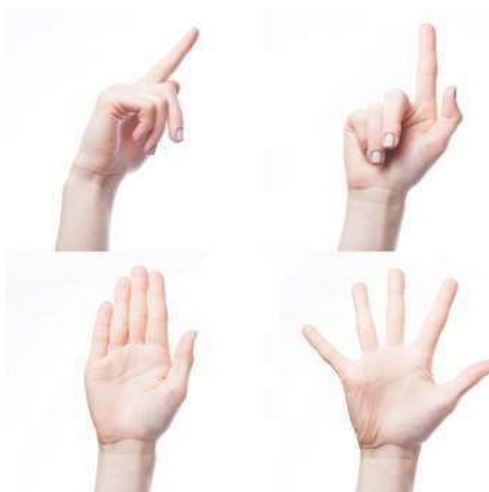


Fonte: Quadros, 1995, pp. 6-7; 9

É importante ressaltar que a Língua Portuguesa deve ser ensinada e entendida como uma segunda língua para os surdos, mesmoporque, os surdos não deixaram de ser cidadãos brasileiros, que têm o direito de utilizar e aprender a língua oficial do país, a qual é considerada de suma importância para o exercício da cidadania. Por esta razão, o Decreto nº 5.626/05 assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

2.2 Comunicação não verbal - conceito, importância e utilização

A necessidade de comunicação fez do homem, um ser oralizado. Afinal, é comum afirmar que a linguagem é essencialmente verbal. Contudo, a comunicação está relacionada a dois níveis de linguagem: a verbal e a não verbal. Conceituar a linguagem não verbal não é tarefa fácil, tendo em vista sua complexidade. Trata-se de um assunto intensamente explorado sendo objeto de pesquisas e análises controversas, como explica Loio e Ançã (2005).



Fonte: Bridgeman

De acordo com Mancera (1998 *apud* Loio; Ançã), a expressão *comunicação não verbal* é ampla, razão pela qual existem tantas controversas, uma vez que alude a todos os signos e sistemas de signos linguísticos, incluindo os hábitos culturais. Além disso, a expressão *comunicação não verbal* opõe-se ao componente verbal da comunicação humana. Há os que consideram a *comunicação não verbal* como um

“processo ‘total’ ou ‘orquestral’ e, por isso, não é fácil determinar de que forma intervêm os diferentes canais” (Ferrão Tavares, 2000 *apud* Loio; Ançã, 2005, p. 21).

Sendo assim, a *comunicação não verbal* deve abranger postura, gestos, expressão facial, inflexão de voz. Fato que não retrata o modelo de comunicação “ping-pong”, onde “[...] o emissor envia uma mensagem ao receptor, que se torna, por sua vez, num emissor [...]” (Loio; Ançã, 2005, p.21). Neste sentido, pode-se dizer que a comunicação não verbal é concebida como um sistema de múltiplos canais, no qual o ator participa a todo instante pelos seus gestos, olhar, silêncio etc.

Compreender o fenômeno das linguagens não verbais, no relacionamento da comunicação humana, torna-se relevante para a investigação científica porque através de seu estudo se pode analisar o desempenho da comunicação não verbal no sistema de comunicação, bem como identificar sua grande quantidade de sinais informativos que se utilizam nas atividades diárias.

Duas linhas de estudos se derivaram dos estudos da *comunicação não verbal*, a cinésica e a proxémica, as quais estudam os aspectos comunicativos dos movimentos do corpo e os traços espaciais do comportamento comunicativo, respectivamente. Dos estudos realizados pode-se dizer que, de acordo com Loio e Ançã (2005, p. 23), “[...] os elementos não verbais ajudam o sujeito a verificar e a certificar-se das intenções da pessoa que fala, reforçando a mensagem verbal.” Para as autoras: “[...] Podemos não utilizar as linguagens verbais, porque as nossas expressões faciais e os nossos movimentos são formas de comunicação. Por vezes, não falar é já uma forma de comunicar” (Loio; Ançã, 2005, p. 23).

Loio e Ançã (2005) afirmam que o gesto acompanha sempre a linguagem verbal. Ele é o regulador da comunicação, ou seja, é o gesto que faz com que a mensagem verbal não fique incompleta, de forma que os “[...] os canais não verbais estão sempre abertos para iniciar o ato comunicativo, continuá-lo ou terminá-lo.” (Loio; Ançã, 2005, p. 27).

Neste sentido, pode-se afirmar que a expressão corporal faz parte da oralidade, sendo que a linguagem gestual é a mais importante forma não verbal de comunicação. Ela funciona, diz Loio e Ançã (2005):

[...] Mais ou menos, com maior ou menor sobriedade, de acordo com o meio cultural e também com o temperamento, os gestos acompanham as manifestações de pessoas, acontecendo, assim, a todo instante na sua vida. Mesmo quando duas pessoas se ignoram, deliberadamente, pelo voltar de costas uma à outra, estão a transmitir uma mensagem gestual cujo significado é inequívoco (Loio; Ançã, 2005, p. 27).

Assim, pode-se observar que os gestuais humanos estão incorporados desde sempre como meio de comunicação, tendo em vista a natureza comunicativa do homem. Para a pessoa com surdez os gestos são relevantes para a boa comunicação. São os gestos, as expressões que darão ao signo linguístico do surdo o sentido e significado de cada palavra e expressão. Como já mencionado em outro momento, a LIBRAS não é uma língua de mímicas, mas uma língua natural com um sistema linguístico ao qual apresenta aspectos semânticos, morfológicos, fonológico, sintáticos etc., como qualquer língua oralizada.

É fato que, apesar dos esforços para aceitação do surdo como homem capaz de expressar-se e comunicar-se, a LIBRAS é uma língua minoritária. Apesar disso, os surdos brasileiros têm conseguido vitórias importantíssimas para sua aceitação no mundo oralizado, bem como o mundo oralizado tem buscado entender sua forma de comunicação através dos programas de inclusão e das exigências de contratação empresarial.

2.3 Os números da Surdez no Brasil

Estima-se que no Brasil, existam cerca de 15 milhões de pessoas com algum tipo de perda auditiva. De acordo com Guarinello (2019), o



Fonte: Bridgeman

relatório, lançado no Dia Mundial da Audição (3 de março), destaca a necessidade de intensificar rapidamente os esforços para prevenir e tratar a perda auditiva, investindo e expandindo o acesso a serviços de saúde auditiva.

Quase 2,5 bilhões de pessoas em todo o mundo - ou uma cada quatro pessoas - viverão com algum grau de perda auditiva até 2050, adverte o primeiro

Relatório Mundial sobre Audição da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021). Pelo menos 700 milhões dessas pessoas precisarão de acesso a cuidados auditivos e outros serviços de reabilitação, a menos que sejam tomadas medidas específicas.

No Censo de 2021, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 10 milhões de pessoas, sendo que 2,7 milhões não ouvem nada. Quando o assunto é educação, a população surda se enquadra em porcentagens muito baixas de formação. O Brasil atende em escolas especiais para surdos, ONG'S, escolas particulares, a cerca de 700 mil pessoas com surdez. A principal dificuldade dos surdos é a comunicação, sendo ela crucial para o desenvolvimento humano como ser social e intelectual, a pessoa com surdez sofre devido a problemas na comunicação, não conseguindo ao menos acesso à uma boa educação.

Os surdos formam uma comunidade com cultura própria e, sob o escopo do Bilinguismo, com língua própria. Porém, a formação educacional de surdos no Brasil (tema da redação do ENEM 2017) não depende apenas do reconhecimento da Libras como língua oficial.

Apenas 1,8 % das pessoas com alguma dificuldade de ouvir (perda leve à moderada) sabem falar a Língua Brasileira de Sinais. Entre o grupo que tem grande dificuldade de ouvir (moderadamente severa/severa), o conhecimento já é um pouco maior: 3% alegaram saber usar a Libras (IBGE, 2021).

A legislação brasileira exige que empresas com mais de cem funcionários contratem 2% de pessoas com deficiência; 3%, em empresas com 201 a 500 funcionários; 4%, em empresas de 501 a 1000; e 5%, para empresas com 1001 funcionários e acima.

A importância da introdução precoce da LS em crianças surdas pode ser sustentada hoje por diferentes evidências; do seu reconhecimento como língua natural e de suas implicações socioculturais, das evidências das conquistas de crianças surdas, filhos de mães surdas, ao adquiri-la naturalmente, e das evidências de que as etapas de aquisição da língua de sinais são semelhantes às da oralidade. E, recentemente, também, da neurociência, ao fornecer evidências que mostram que a organização neural do cérebro que participa da base linguística de um falante nativo de língua de sinais é semelhante à de um falante de língua oral , apesar de ter um componente visuoespacial.

Conforme Sêneca (2018), os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que apenas 3% dos professores que lecionam aulas de Libras na Educação Básica (1.542) têm graduação na modalidade, além da formação em Pedagogia ou em Licenciaturas.

2.4 Sistema paradigmático

O mundo está sempre gerando mudanças, ora drásticas, ora amenas, de forma que o envolvimento e a convivência com o novo são uma constante, mesmo que não se perceba. É claro, sempre há os mais sensíveis e versáteis que estão – a todo tempo – observando o que acontece à sua volta e buscam antever o novo, comunicando-o aos quatro ventos na ânsia e na urgência de “adotá-lo” para não sucumbir à morte, à degradação do tempo, à decrepitude da vida.

Assim, eles estão sempre muito perto e não têm muita saída para se esquivar do ataque frontal das “novidades”. São essas pessoas que despontam em diferentes âmbitos das atividades humanas e que num mesmo momento começam a transgredir, a ultrapassar as fronteiras do conhecimento, dos costumes, das artes, inaugurando um novo cenário para manifestações e atividades humanas, a quaisquer custos porque têm clareza do que estão propondo e não conseguem se esquivar, se defender das forças das concepções atualizadas.

Ocorre que o homem, como ser comunicador, está sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo, ampliando segundo paradigmas.

Dessa forma, conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos, que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem ser entendidos também, de acordo com Mantoan (2006), como um conjunto de regras, normas, crenças, valores. Princípios que são partilhados por um determinado grupo em um dado momento histórico e que norteiam o comportamento humano, até entrar em crise, porque não satisfazem mais, não dão mais conta do problema que terá que ser solucionado.

Seja ou não uma mudança radical, toda “crise” paradigmática é cercada de muita incerteza e insegurança, mas também de muita liberdade e ousadia para buscar alternativas, novas formas de interpretação e de conhecimento que dê sustentação e norteie para a realização de mudanças. Pode-se dizer que é o que se vive no momento.

É inegável que os velhos paradigmas estão sendo contestados e que o conhecimento está passando por uma reinterpretção. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana, vem sendo cada vez mais desvelada e destacada, tornando-se condição imprescindível para que se possa entender como se aprende e como se compreende o mundo e a si mesmo. A ideia de que o universo do conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que

ela tem de reconhecer outras formas de entendimento.

Nesta perspectiva, afirma Sacristán (1995, p. 24): “[...] A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou ‘segregando-os’ em categorias fora da ‘normalidade’ dominante.” Dessa forma, é preciso reconhecer as realidades a fim de que se possa desenhar novos caminhos. Porém, toda e qualquer forma de mudança, por mais coerente que seja, sofre “retaliações” em sua concretização.

O estudo de língua é hoje, com o desenvolvimento e as bases epistêmicas da linguística, um dos temas mais avançados em todo o mundo. A exemplo de certos movimentos políticos, que buscam melhorias para sua comunidade, as associações dos surdos poderão resgatar alguma certeza na afirmação da identidade cultural, bem como buscar auxílio seja na “verdade” fixa de um passado partilhado, seja na “verdade” biológica.

Sendo assim, é perceptível as mudanças acerca da condição do surdo na sociedade através de alterações na lei e na forma de inserção ao meio. Tal fato promove uma ruptura de velhos paradigmas e, como o próprio Skliar (2005) descreve, está havendo um novo olhar para as questões da surdez.

2.5 Os surdos têm identidade

O novo olhar para as questões da surdez, declarado por Skliar, parece descrever a identidade do sujeito surdo a partir de sua condição de surdo, apesar de suas consequências, diversificações e implicações.

As teorias pós-estruturalistas aproximam-se de uma identificação do “ser surdo”, tendo em vista a sua condição, já que os estudos culturais negam o universalismo e permitem uma aproximação do sujeito nativo sem mitos e suposições. Muitos têm se ocupado em descrever o surdo tendo como ponto de partida a deficiência, propondo a correção da fala, a partir da oralização.

Questão como essa não remete à temática da diferença, do sujeito e do poder, simplesmente revelam o poder do ouvinte sobre o surdo. Para garantir sua identidade cultural, os surdos contam com uma política educacional implantada através de leis e decretos como, por exemplo, a Lei nº 10.436/02, a qual reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais em seu artigo 1º:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão

a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associado.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras 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.

Como se pode observar, o sujeito surdo vem “lutando” para garantir e estabelecer sua identidade numa sociedade de maioria ouvinte e tem seus velhos paradigmas enraizados. Hall (1997 *apud* Skliar, 2005), não dá um conceito de identidade, mas propõe uma aproximação do conceito de identidade tal qual a história ensina através de três conceitos diferentes: 1) o iluminismo, que tendia para a perfeição do ser humano; 2) o sociólogo, onde as identidades se moldam nas representações sociais; e 3) a modernidade tardia onde identidades são fragmentadas. Partindo da última concepção de identidade para situar o sujeito surdo, entende-se o conceito de identidade pós-moderna na concepção do autor como sendo identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias e que não é algo pronto.

A identidade é algo em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento de forma a empurrar o sujeito em diferentes posições. Hall (1997), cita alguns elementos que na concepção do autor assumem formas de identidades pós-estruturalistas.

- ✓ As identidades são contraditórias, se cruzam, se deslocam continuamente;
- ✓ As contradições cruzam grupos ou mesmo estão na cabeça de cada indivíduo;
- ✓ Nenhuma identidade social pode alinhar todas as diferentes identidades com uma identidade mestra;
- ✓ A erosão da identidade mestra faz emergir novas identidades sociais pertencentes a uma base política definida pelos novos movimentos;
- ✓ A identidade muda de acordo como o sujeito é interpelado;
- ✓ A identidade cultural é formada através do pertencimento a uma cultura (Hall, 1997 *apud* Skliar, 2005, p. 53)

Diante dos elementos contemplados, pode-se dizer que a identidade implica no processo de consciência de si próprio, sendo que esta ocorre por meio de relações intersubjetivas, de comunicação linguística e experiência social, ao qual torna-se um processo ativo.

Partindo dessa premissa, torna-se fundamental compreender as relações culturais e sociais que constituem as identidades das pessoas.

Guareschi (2000), faz uma explanação sobre essas relações.

[...] Dentro do cenário econômico, político e cultural, o processo de construção de identidades sociais e culturais vem sofrendo uma série de conflitos, principalmente por parte dos grupos com identidades não reconhecidas socialmente, isto é, identidades discriminadas, marginalizadas ou oprimidas por setores dominantes ou elitizados da sociedade [...]. Isso faz com que essas pessoas busquem articulações de poder e de defesa dos seus direitos de cidadania através de movimentos autônomos ou desvinculados do estado! (Guareschi, 2000, p. 111).

Dessa forma, percebe-se a relevância do processo ao qual os surdos estão passando para constituição da identidade, ou seja, o processo de construção de políticas afirmativas, que marcam o espaço dos surdos, não como seres subalternos em relação à sociedade ouvinte, mas sim, como membros de uma cultura singular, para que não seja marginalizado, como seu modo de colocar-se no mundo. Assim, tais políticas afirmativas lutam contra todo tipo de subordinação que existe no contexto das trocas sociais.

Silva (1994) expõe que a identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelos quais os grupos sociais se definem como grupo, aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Partindo do pressuposto de que a identidade é um fenômeno dinâmico e social, ou seja, ocorre por intermédio das relações interpsicológicas, abrangendo, então, experiências sociais e modos de comunicação, o pertencimento a um grupo social com forma e características de linguagem é de extrema importância para a constituição do sujeito.

No entanto, a construção de identidade, para Silva (2007), é tanto simbólica quanto social. Jonathan Rutherford (2007 *apud* Silva, 2007, p. 19) argumenta que:

[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora
[...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com relações econômicas e políticas de subordinação e dominação.

Skljar (2005) aborda a identidade do sujeito surdo na qual ela se

constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.

Para Moreira e Candau (2008):

Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural.

[...] A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. (Moreira e Candau, 2008, pp. 19-20).

Frente a tais colocações, temos uma visão privilegiada diante do sujeito surdo histórico na problemática multicultural, pois “eles” foram massacrados, no entanto, souberam resistir e continuam até a contemporaneidade afirmando suas identidades, lutando por uma cidadania plena na sociedade, mesmo enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

Assim, existem em nossa sociedade várias mistificações sobre a surdez. Há quem ainda viva na Idade Média e acredita preconceituosamente na incapacidade do surdo pelo fato de não ouvir, acreditando dessa maneira em sua incapacidade de comunicação. O que essas pessoas, por motivos de desinformação, não sabem, é que o simples fato de não ter audição, não os torna aculturados tão pouco incomunicáveis.

Dessa forma, como qualquer pessoa, o surdo possui sua língua, no caso do Brasil, a LIBRAS, sendo esta língua peculiar à cultura e à região de cada um como qualquer língua convencional. Para entendê-la, faz-se necessário pensar no surdo como estrangeiro, possuidor de uma identidade, como qualquer outro ser humano com cultura e língua peculiares. É de suma importância que toda a sociedade aprenda e creia nessa identidade, por isso devem conscientizar famílias, escolas e governos. De nada adianta ter leis de apoio aos surdos se não as colocar em prática.

Segundo Teske *apud* Skliar (2005), pensar o multiculturalismo:

[...] de pessoas surdas ou ouvintes, a partir de uma visão crítica,

talvez seja uma alternativa para aqueles que investigam ou atuam na educação surda. É importante que os sujeitos aprendam a apropriar-se criticamente do conhecimento que existe, o qual, muitas vezes, está além de suas experiências imediatas. É importante que os sujeitos surdos e ouvintes possam ampliar sua compreensão de si mesmo e do mundo onde interagem e, a partir destas ações, transformar o próprio presente (Teske *apud* Skliar, 2005, p. 144).

A partir do momento em que se compreende a surdez não como inferioridade de uma pessoa ou motivo para se ter “dó”, mas como identidade, o surdo passa a ser visto como ser humano capaz, igual ou superior a um ouvinte. Entender tais diferenças e aceitá-las é o principal passo para a desmistificação da incapacidade do sujeito surdo. A identidade é, portanto, um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos.

Segundo Perlin *apud* Skliar (2015):

[...] A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva (Perlin *apud* Skliar, 2015, p. 56).

Skliar (1998) explica que falar em Cultura Surda como um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço é fácil, mas refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem processos culturais específicos é uma visão rejeitada por muitos, sob o argumento da concepção da cultura universal, monolítica. Para Wrigley (1996 *apud* Silva, 2007), a surdez é um 'país' sem um 'lugar próprio'; é uma cidadania sem uma origem geográfica.

Todavia, pelo fato de surdos e ouvintes encontrarem-se imersos, normalmente, no mesmo espaço físico e partilharem de uma cultura ditada pela maioria ouvinte, no caso do Brasil, a cultura brasileira, surdos e ouvintes compartilham uma série de hábitos e costumes, ou seja, aspectos próprios da Cultura Surda, mesclados a aspectos próprios da Cultura Ouvinte, fato que torna os surdos indivíduos multiculturais.

Por esta razão, Skliar (1998) defende que:

[...] é possível aceitar o conceito de Cultura Surda por meio de uma leitura multicultural, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções, pois a Cultura Surda não é uma

imagem velada de uma hipotética Cultura Ouvinte, não é seu revés, nem uma cultura patológica (Skliar, 1998, p. 28).

Sobretudo, caracterizar a Cultura Surda como multicultural é o primeiro passo para admitir que a Comunidade Surda partilha com a comunidade ouvinte do espaço físico e geográfico, da alimentação e do vestuário, entre outros hábitos e costumes, mas que sustenta em seu cerne aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas ou ausentes do mundo ouvinte cotidiano.

Em suma, os surdos possuem história de vida e pensamentos diferenciados, possuem, na essência, uma língua cuja substância “gestual”, que gera uma modalidade visual-espacial, implica uma visão de mundo, não determinística mas, em muitos aspectos, diferente da que partilha a Comunidade Ouvinte, com sua língua de modalidade oral, cuja substância é o “som”. Em concordância com essa visão, Felipe (2001) afirma que os surdos possuem “uma forma peculiar de apreender o mundo que gera valores, comportamento comum compartilhado e tradições sócio-interativas. A esse *modus vivendi* dá-se o nome de 'Cultura Surda'”. (Felipe *apud* Sachs, 2001, p. 38).

2.5.1 Cultura surda e identidade

É por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas e lhes dá o carimbo de pertinência, de identidade. Nesse sentido, a existência de uma Cultura Surda ajuda a construir a identidade das pessoas surdas. Por esse motivo,



Fonte: Bridgeman

falar em Cultura Surda significa também evocar uma questão identitária. Um surdo estará mais ou menos próximo da cultura surda a depender da identidade que assume dentro da sociedade. De acordo com Perlin (2015 *apud* Skliar, 2005), a identidade pode ser definida como:

- ✓ **Identidade flutuante**, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte;
- ✓ **Identidade inconformada**, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna;
- ✓ **Identidade de transição**, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que os faz passar da comunicação visual- oral (na maioria das vezes truncada) para

a comunicação visual sinalizada o surdo passa por um conflito cultural;

- ✓ **Identidade híbrida**, reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdecaram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral;
- ✓ **Identidade surda**, na qual, ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos.

A preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É no contato com seus pares que se identificam com outros surdos e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes às suas: uma dificuldade em casa, na escola, normalmente atrelada à problemática da comunicação. É principalmente entre esses surdos que se busca uma identidade surda. É a partir do encontro surdo-surdo que se verifica o surgimento da Comunidade Surda. Surgem com ela as associações de surdos, onde se relacionam, agendam festinhas de final de semana, encontros em diversos *points*, como em bares da cidade, em *shoppings* etc.

É nessa comunidade que se discute o direito à vida, à cultura, à educação, ao trabalho, ao bem-estar de todos. É nela que são gestados os movimentos surdos (caracterizados pela resistência surda ao ouvintismo, à ideologia ouvinte). É por meio dela que os surdos atuam politicamente para terem seus direitos linguísticos e de cidadania reconhecidos, como destaca Felipe (2001). Nesse sentido, a Cultura Surda é “focalizada e entendida a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político.” (Skliar, 1998, p. 5).

No Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) é um dos espaços conquistados pelos surdos, onde partilham ideias, concepções, significados, valores e sentimentos, que emergem, também, no Teatro, no Humor, na Poesia, na Pintura, na Escultura Surda e assim sucessivamente – é na FENEIS que ocorrem as manifestações culturais e artísticas, sem a interferência de ouvintes, que refletem peculiaridades da Visão Surda do mundo e envolvem questões de relacionamento, educação, entre outras. O Humor Surdo retrata, preferencialmente, a problemática da incompreensão da surdez pelo ouvinte.

Dentro desta ótica, fica estabelecido a distinção entre uma “cultura minoritária,” a dos surdos, e uma “cultura majoritária,” a dos ouvintes, ou seja, a grande distinção entre as culturas, envolvendo indivíduos ouvintes e surdos, reside na existência de “uma cultura ouvinte”

de um lado, e de “uma cultura surda” de outro.

2.6 Tudo se resume ao olhar



Fonte: Bridgeman

sonham, planejam as coisas na língua de sinais. Eles veem a língua, enquanto os ouvintes ouvem a língua.

Partindo do que foi exposto, de que a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual, a questão do olhar para o surdo é fundamental, como por exemplo quando os surdos conversam, eles o fazem a partir do estabelecimento do olhar. Não há comunicação, se não houver o estabelecimento do olhar. Pimenta e Quadros (2006) explicam que os surdos pensam,

Na própria língua, o olhar apresenta funções associadas à gramática espacial. O olhar é a base das experiências visuais. Até mesmo os espaços físicos são organizados de modo a atender o pré-requisito do estabelecimento do olhar.

Dessa forma, lembram Pimenta e Quadros (2006), os surdos percebem e elaboram o mundo por meio do olhar, enquanto os ouvintes podem acabar favorecendo a percepção auditiva associada à visão que se traduz em significados individuais. Os surdos e ouvintes se estranham assim como quaisquer outros seres humanos em contato. Há diversidade entre surdos e ouvintes; negros, brancos e mulatos; homossexuais e bissexuais; crentes e ateus, mulheres e homens, e assim por diante. Haverá sempre um estranhamento, pois diante do outro sempre existirá diferenças que podem incomodar ou fazer crescer. Alguns surdos podem ser mais parecidos com os ouvintes do que outros. Provavelmente haverá ponto de identificação e de estranhamento.

Assim, um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, busca desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Diante de tais fatores, é preciso realmente olhar o sujeito surdo com um novo olhar, num espaço visual, com suas características e diferenças, na qual se utiliza do visual para estabelecer uma linguagem e conviver numa sociedade majoritária de ouvintes.

CAPÍTULO III

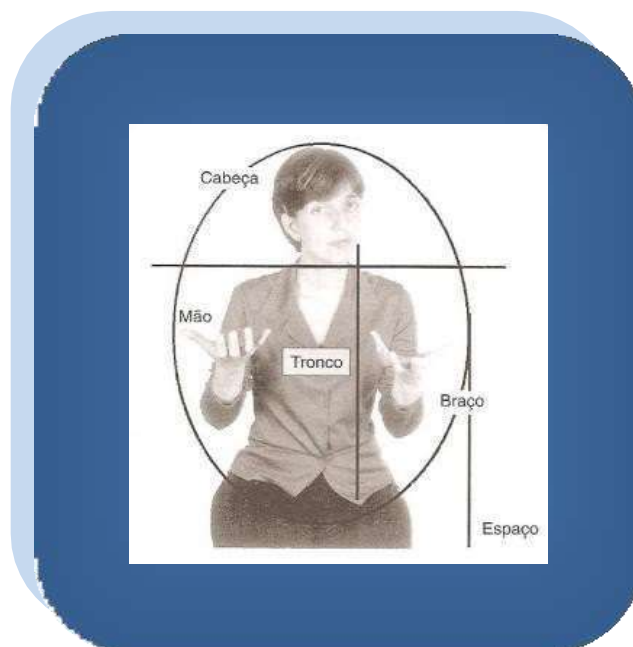
A COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL DAS PESSOAS COM SURDEZ. ANÁLISE DO SISTEMA LINGUÍSTICO

3.1 Sistema Linguístico da Libras

3.1.1 A Sintaxe da Língua de Sinais

Partindo do pressuposto de que a LIBRAS apresenta aspectos morfológico, fonológico e sintático, pode-se afirmar através dos estudos de Quadros (1995) que o espaço determina as relações gramaticais, ou seja, a elaboração das sentenças ocorre dentro de um espaço determinado na frente do corpo, de forma a delimitar a área a ser utilizada. Essa área limitada corresponderá ao perímetro topo da cabeça até os quadris (Figura 2). O final de uma sentença é indicado por uma pausa. Na figura abaixo, pode-se analisar o espaço de realização dos sinais na LIBRAS.

Figura 5: Espaço de realização dos sinais e as 4 áreas principais de articulação dos sinais, baseado em Battison (1978, p. 49)



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.57)

Ainda de acordo com Quadros (1995), a LIBRAS também utiliza mecanismos espaciais, que promove ao mesmo tempo a informação gramatical e apresenta simultaneamente o sinal. Tais mecanismos envolvem: a ‘incorporação’, que segundo Quadros, é:

[...] considerado um mecanismo produtivo e usado, por exemplo, para expressar localização, número, pessoa; e o ‘uso de sinais não manuais’, como movimentos do corpo e expressões faciais. (Quadros, 1995, p. 46).

Nos exemplos abaixo, pode-se verificar que, na LIBRAS, existem várias possibilidades que não estão expressas nas palavras (sinais), mas na expressão facial usada simultaneamente com o sinal, como demonstra o segundo exemplo. Já no primeiro exemplo, aparece a incorporação do movimento exaustivo no sinal DAR, que significa ‘para cada um’, e a incorporação AGR (Concordância) do pronome, também no sinal DAR. Essas incorporações são simultâneas ao sinal. O mecanismo de incorporação está diretamente relacionado com a possibilidade de omitir o sujeito e o objeto na LIBRAS.

Figura 6: Exemplos de incorporação AGR (concordância)

(1) PRONOME DAR e BALAS.
' Eu dou balas para cada um deles.

(2) PRONOME ENCONTRAR AMIGO
Com as seguintes interpretações:

‘Tu encontraste TEU AMIGO?’ Se o emissor usar a expressão facial interrogativa.

‘Tu encontraste O TEU AMIGO.’ Se salientar o final através de uma expressão facial enfática que pode indicar ironia.

‘Tu encontraste TEU AMIGO.’ Se usar uma expressão facial de naturalidade, simplesmente afirmando.

‘Tu não encontraste TEU AMIGO’. Se ele usar o movimento da face negando o que está dizendo.

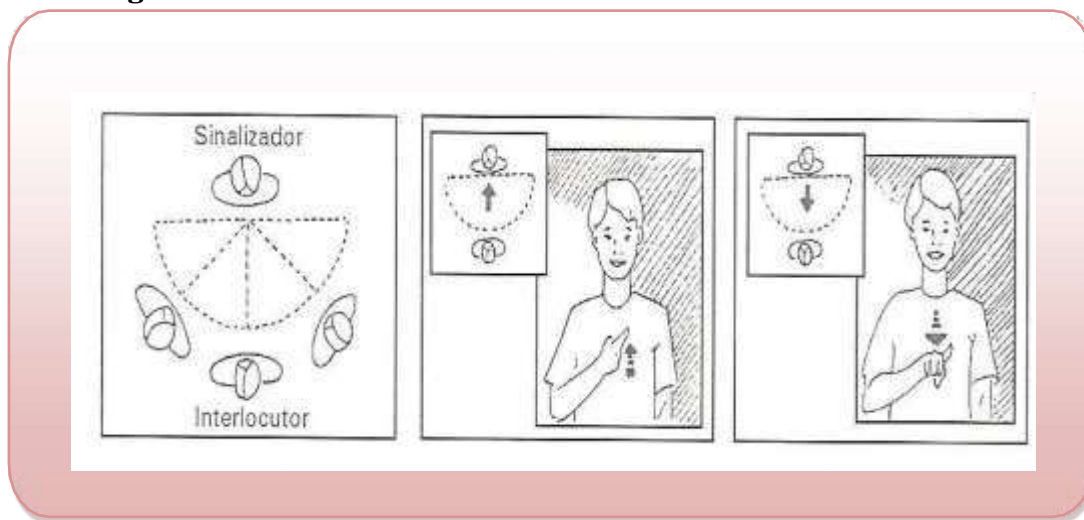
Fonte: Quadros (1995, p. 46)

3.1.2 O estabelecimento nominal – sistema pronominal

Segundo Quadros (1995), as nominalizações, o sistema pronominal e a concordância verbal são, essencialmente, espacializadas. Os termos dêiticos formam a base da referência pronominal, da concordância verbal e das relações gramaticais e esses termos são ‘apontados’ literalmente. Os nominais introduzidos no discurso podem ser associados a pontos específicos (*loc* = local/locais) no espaço da sinalização. Esses pontos no espaço passam a fazer referência aos nominais (NPs = Sintagmas nominais) que os introduziram, denominados como espaço de *Determinante Nominal (DN)*. Assim, pode-se dizer que a concordância verbal e o uso dos demais mecanismos sintáticos espaciais são estabelecidos pelo uso adequado dos DN.

As associações dos DN, de acordo com Quadros (1995), ocorrem com referentes presentes ou não no contexto do discurso. Assim, os elementos envolvidos no discurso, seja primeira e segunda pessoa, serão formados apontando-se com o dedo indicador a quem o sinalizador se refere: se for a si mesmo, ele apontará para o próprio peito, se for ao receptor, ele apontará diretamente ao receptor. Tal ação é denominada de Local Referencial ou R-local a associação de um referente com um ponto no espaço. Assim, como demonstra a Figura 7, o que determina R-local é a própria localização do referente.

Figura 7 – Formas Pronominais usadas com Referentes Presente



Fonte: Quadros (1997, 9. 51-2, adaptada de Lillo-Martin e Klima, 1990, pp. 192-3)

De acordo com Quadros (1995), os pronomes pessoais de terceira pessoa apresentam relações mais complexas, tendo em vista que tais pronomes têm funções anafóricas e dêiticas e envolvem referentes que não fazem parte do contexto imediato. Dessa forma, os pronomes de terceira pessoa usados para fazer referência às pessoas que estejam presentes no contexto do discurso são sinalizados apontando-se diretamente ao referente.

Quadros e Karnopp (2004) explicam que a Deixis é:

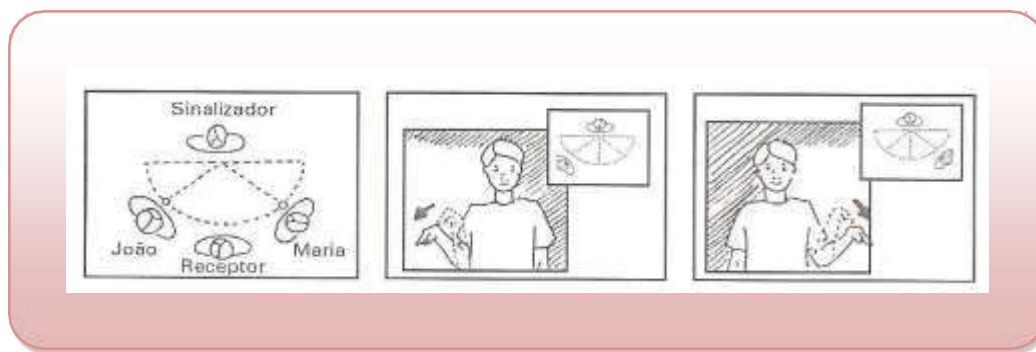
[...] Palavra grega que significa ‘apontar’ ou ‘indicar – descreve uma forma particular de estabelecer nominais no espaço que não são utilizados pelos verbos com concordância como pare de sua flexão. A função dêitica em línguas de sinais, como na língua de sinais brasileira e na ASL, é marcada através da apontação propriamente dita. Os referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador, através da apontação em diferentes 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. (Quadros e Karnopp, 2004, p. 112).

Contudo, quando o referente estiver ausente, ou temporariamente ausente, a apontação é direcionada a um local espacial arbitrário, ao longo do plano horizontal, defronte ao corpo do sinalizador. Da mesma forma, a apontação pode ser usada para referir a objetos e lugares no espaço.

Em contrapartida, a referência anafórica requer que o sinalizador aponte (olhe ou gire o corpo) a um local previamente estabelecido, isto é, após a introdução de um nominal co-referente a um ponto estabelecido no espaço, este ponto no espaço referir-se-á aquele nominal, mesmo depois de outros sinais serem introduzidos no discurso.

Para melhor exemplificar o que foi mencionado, é necessário fazer uso do exemplo de Lillo-Martin e Klima (1990, p. 192 *apud* Quadros, 1995, p.50), o qual esclarece a referência à terceira pessoa quando a sinalização ocorre com referentes não presentes no discurso.

Figura 8 – Formas Pronominais usadas com Referentes Ausentes



Fonte: Quadros (1995, 9. 51-2, adaptada de Lillo-Martin e Klima, 1990, pp. 192-3)

Na Figura 8, pode-se observar que o sinalizador associa 'João' com um ponto à direita e 'Maria' à esquerda. 'João' e 'Maria' são introduzidos através de sinais que os identificam ou através da soletração de seus nomes através do alfabeto manual. Verifica-se, assim, que as formas pronominais são diretamente associadas a esses *loc* (locais) no espaço: para a direita refere 'João', e para a esquerda refere 'Maria', conforme ilustrado na Figura 8.

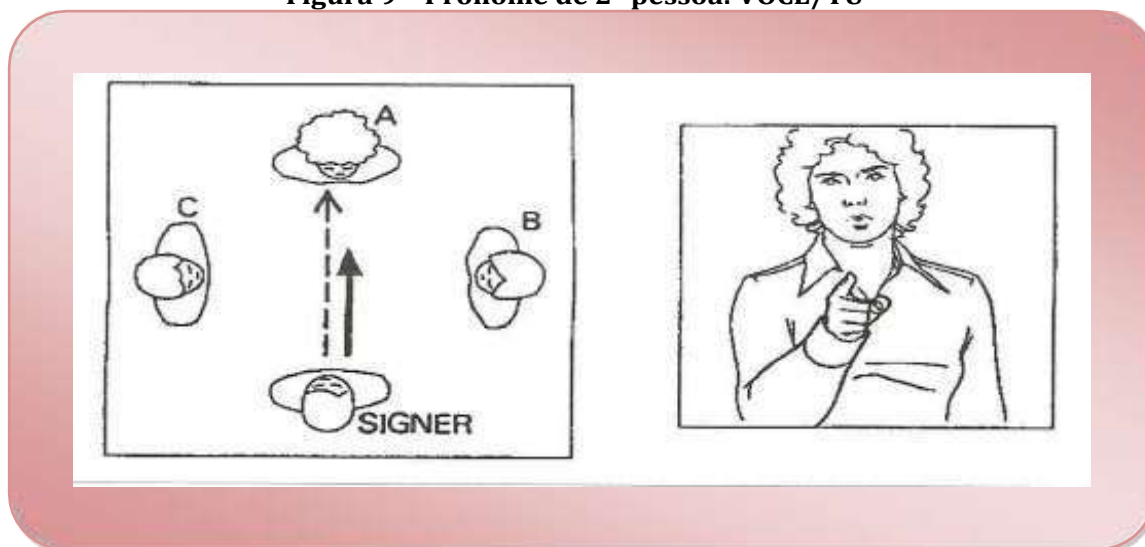
Loew (1984), diz que:

[...] um sinalizador não distribui os *loc* aleatoriamente no espaço, pois existem restrições na seleção do local. Raramente os *loc* são estabelecidos de forma arbitrária, pois o sinalizador sempre procurará associar o local real do referente ao local no espaço. Os *loc* serão arbitrários com referentes abstratos (por ex., parlamentarismo e presidencialismo) ou para referentes descritos individualmente não interagindo com outros (por ex., diferentes turmas dentro de uma escola). Os *loc* arbitrários também são usados se o sinalizador desconhecer a relação espacial real relevante. (Loew, 1984, p. 15 *apud* Quadros, 1995, p. 50)

É importante ressaltar que os *loc* arbitrários, lembra Quadros (1995), são estabelecidos em um local neutro do espaço da sinalização e, em geral, são distribuídos no espaço de forma a serem amplamente diferenciados. Os *loc* podem estar acima ou abaixo do espaço neutro se esses apresentarem uma imagem apropriada (por ex., um avião será sinalizado acima do espaço neutro).

As figuras a seguir explicam as relações espaciais para referentes presentes e não- presentes. Observe que na Figura 9, o sinalizador olha para o receptor A, neste caso, o diagrama em que a referência é feita a VOCÊ revela a importância da direção do olhar para a compreensão do significado da referência pronominal.

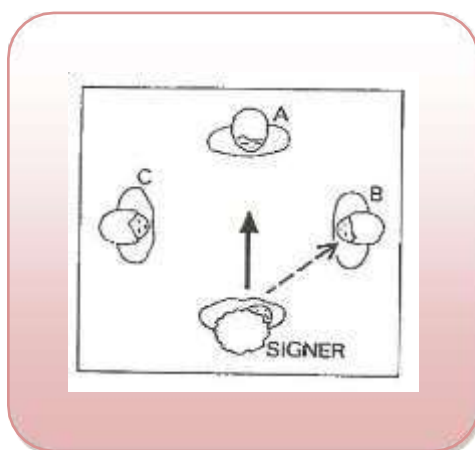
Figura 9 – Pronome de 2ª pessoa: VOCÊ/TU



Fonte: Baker-Shenk; Cokely, 1980, p. 206 *apud* Quadros, 1995, p.52

Já na Figura 10, o sinalizador olha para o receptor B, neste caso, o significado da referência pronominal será 'ele(a)'.

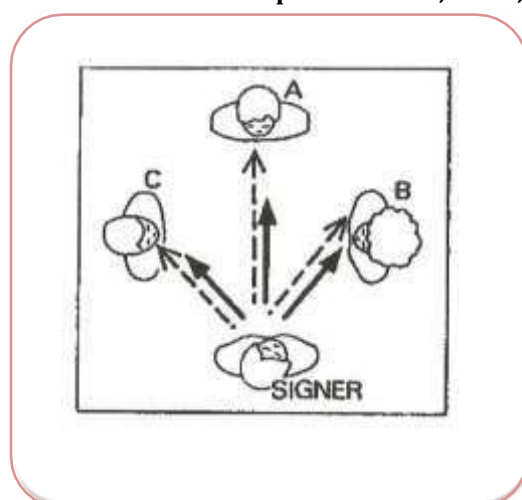
Figura 10 – Pronome de 3ª pessoa: ELE(A)



Fonte: Baker-Shenk; Cokely, 1980, p. 206
apud Quadros, 1995, p.52

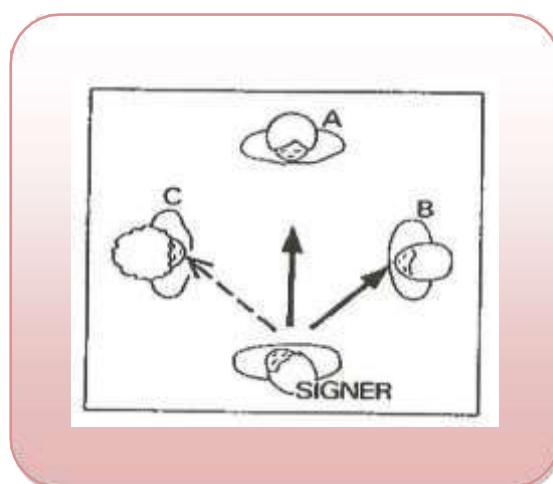
Dessa forma, quando o sinalizador aponta para C, A e B, a ação pode significar 'você, você e você', equivalendo à seleção de voluntários no Português, conforme exemplifica a Figura 8. Similarmente, se o sinalizador dirigir-se a C apontando para A e B, isso significará 'ele(a) e ele(a)', como demonstra a Figura 11.

Figura 11 – Pronome de 2ª pessoa: VOCÊ, VOCÊ, VOCÊ



Fonte: Baker-Shenk; Cokely, 1980, p. 207-8

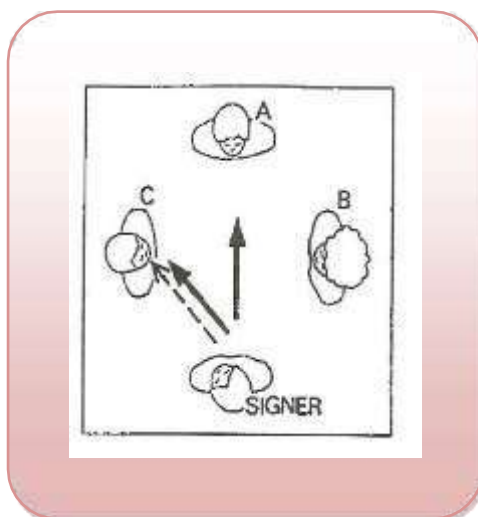
Figura 12 – Pronome de 3ª pessoa: ELE(A), ELE(A)



Fonte: Baker-Shenk; Cokely, 1980, p. 207-8

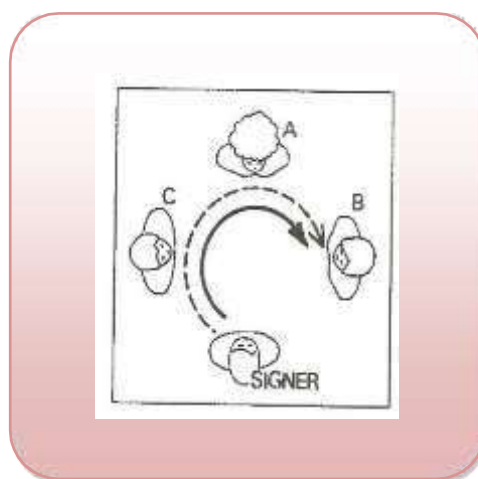
Se o sinalizador dirigir-se a C e apontar para C e A, o significado será 'você e ele(a)', como demonstra a Figura 12. A referência definida pode envolver um número indefinido de pessoas. Por outro lado, se o sinalizador quiser referir-se a um grupo de pessoas (três ou mais) sem enfatizar nenhum deles, ele pode usar uma configuração de mão que incluem todos a serem referidos em forma de arco. Se o sinalizador apontar concomitantemente para si e para todos, tal sinal significará 'nós', de acordo com a Figura 12.

Figura 13 - Pronome de 2ª e 3ª pessoas: VOCÊ, ELE(A)



Fonte: Baker-Shenk; Cokely, 1980, p. 208-9
apud Quadros, 1995, p.55

Figura 14 - Pronome de 1ª pessoa: NÓS



Fonte: Baker-Shenk; Cokely, 1980, p. 208-9
apud Quadros, 1995, p.55

A forma NÓS, em sinais, apresentam duas formas que não podem ser confundidas: uma delas representa referentes presentes, e a outra, referentes não presentes no discurso, como demonstra a Figura 15.

Figura 15 – Formas pronominais usadas para a 1ª pessoa do plural



Fonte: Baker-Shenk; Cokely, 1980, p. 209 *apud* Quadros, 1995, p. 56

Quadros (1995) apresenta de forma sintética os vários mecanismos para estabelecer referente no espaço, identificados por Baker-Shenk e Cokely (1980) e Loew (1984), a saber:

- a) Ao fazer o sinal em uma localização particular (se a forma do sinal permitir);
- b) Apontar um substantivo em uma localização particular;
- c) Direcionar a cabeça e os olhos (talvez o corpo) em direção a uma localização particular fazendo o sinal de um substantivo ou apontando para o substantivo;
- d) Usar um pronome antes de um sinal para um referente;
- e) Usar um pronome numa localização particular quando a referência é óbvia;
- f) Usar um classificador (que representa aquele referente) em uma localização particular;
- g) Usar um verbo direcional quando é óbvio o referente.

Fonte: Baker-Shenk; Cokely (1980, p. 227 e Loew, 1984, p. 12 *apud* Quadros, 1995, p. 55-6).

Quadros (1995) descreve que os pronomes são feitos para representarem referentes como pessoas, lugares ou objetos. Assim, quando o sinalizador desejar descrever um fato passado e quiser contar alguma coisa sobre o mesmo, ele estabelecerá um local no espaço havendo relação entre os participantes, o tempo e o evento no local real. De acordo com Quadros, esse evento é chamado por Baker-Shenk e Cokely (op.cit: 223, *apud* Quadros, 1995, p. 57) de *Princípio Real*.

Quando o local do evento, pessoa ou objeto é desconhecido, o Princípio Real não pode ser seguido. Assim, estabelecem-se locais observando-se um padrão alternado como demonstra a Figura 16. De outra forma, se o receptor estiver à esquerda ou à direita, os locais serão estabelecidos no lado oposto, como mostra a Figura 17. Nesses casos aplica-se o *Princípio de ordem dos referentes com localizações desconhecidas*.

Figura 16: Padrão para o estabelecimento de *loc*



Fonte: Baker-Shenk; Cokely, 1980, p. 224-5
apud Quadros, 1995, p.57

Figura 17: Padrão para o estabelecimento de *loc*



Fonte: Baker-Shenk; Cokely, 1980, p. 224-5
apud Quadros, 2005, p.57

3.2 A concordância verbal na LIBRAS

De acordo com Quadros (1995), existem três classes de verbos que servem tanto para LIBRAS quanto para a ASL (Língua Americana de Sinais). Tais classificações foram identificadas por Padden, através da ASL. As classificações identificadas por Padden (1990, p. 119 *apud* Quadros, 1995, pp. 62-3), são:

- a) *Plain verbs* – são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não tomam afixos locativos. Alguns desses verbos se flexionam em aspecto. Exemplos dessa categoria na ASL são LOVE, CELEBRATE, LIKE, TASTE, THINK, WONDER. E na LIBRAS são CONHECER, AMAR, APRENDER, SABER, INVENTAR, GOSTAR.
- b) *Inflecting verbs* – são verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto, mas não tomam afixos locativos. Exemplos dessa categoria na ASL são GIVE, SHOW, TELL, ASK, SEND, INFORM, FORCE, PERSUADE. E na LIBRAS são DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR.
- c) *Spatial verbs* – são verbos que têm afixos locativos. Exemplos dessa categoria na ASL são VIAJAR, IR, CHEGAR.

Quadros (1995) lembra que existem três denominações para os verbos flexionados, a saber: *Verbos com concordância*, *Verbos de movimento e verbos direcionais*. Entretanto, a terminologia mais adotada entre os pesquisadores são os verbos com concordância (verbos + AGR), termo adotado também por Quadros (1995) e consequentemente utilizado nesta pesquisa.

Os verbos com concordância variam conforme o tipo de movimento feito pela mão, ou seja, são verbos que possuem marca de concordância pela direção do movimento. Quadros (1995) explica que a incorporação de um pronome pelo verbo é uma cópia da marcação de um dos três argumentos, ou seja, o sujeito, o objeto direto ou o indireto.

Esse processo é análogo à concordância nas línguas faladas, mas é ainda mais amplo porque envolve a concordância não somente com o sujeito, mas também com outras posições argumentais. Sendo assim, tais verbos apresentam uma espécie de concordância, contudo diferente da concordância das línguas faladas porque trata-se de uma concordância espacial.

Padden (1990 *apud* Quadros, 1995), afirma que os verbos com concordância são os que contêm afixos de concordância com pessoa e número do sujeito e/ou do objeto. Por exemplo, o verbo APRESENTAR flexiona-se em pessoa e número tanto com o sujeito como com o objeto da sentença. Já o verbo OPRIMIR é flexionado somente em pessoa e número do objeto.

Liddell (1990, p.182-186 *apud* Quadros, 1995) analisa o comportamento dos verbos com concordância e distingue três situações:

- a) Com referentes presentes – quando a outra pessoa está fisicamente presente (normalmente o receptor). Neste caso, o verbo com concordância pode ser usado para referir-se a essa pessoa sendo direcionado diretamente à mesma;
- b) Com referentes imaginados como presentes – neste caso os verbos apresentam concordância como se houvesse um referente invisível presente fisicamente e;
- c) Com *loc* espaciais – os verbos concordam com *loc* onde foi estabelecido um índice. Esse índice serve como a direção em que o referente foi estabelecido. Com verbos sem concordância, a apontação é explícita.

Diante das situações “a” e “b”, Loew (1984) concluiu que a ASL apresenta a ordem de palavras SVO (sujeito, verbo, objeto) na frase ou na flexão que indica os papéis gramaticais, dependendo da classe verbal. No caso dos verbos com concordância é a própria flexão para a pessoa e número do sujeito e/ou objeto que determina estas relações gramaticais. Baker-Shenk e Cokely (1980 *apud* Quadros, 1995) exemplificam a classe dos verbos com concordância através de GIVE.

O verbo correspondente a esse verbo na LIBRAS é o verbo DAR, pois este apresenta o mesmo comportamento e pode ser usado como exemplo dessa classe verbal. Baker-Shenk e Cokely (1980 *apud* Quadros, 1995) chamam a atenção para o fato de que, para reconhecer um verbo com concordância, é necessário ter claro que a localização do sinalizador é identificada como a de primeira pessoa, a localização do receptor como a de segunda pessoa, e as outras localizações podem identificar as terceiras pessoas do discurso.

Assim, a concordância pessoal apresenta a seguinte forma, de acordo com Baker-Shenk e Cokely (1980), Padden (1990 *apud* Quadros, 1995):

- a) 1ª pessoa: próximo ao corpo do sinalizador;
- b) 2ª pessoa: na direção do receptor determinado pelo contato do olhar com o receptor real ou marcado discursivamente;
- c) 3ª pessoa: o marcador de concordância terá o mesmo *loc* no espaço neutro assinalado à 3ª pessoa.

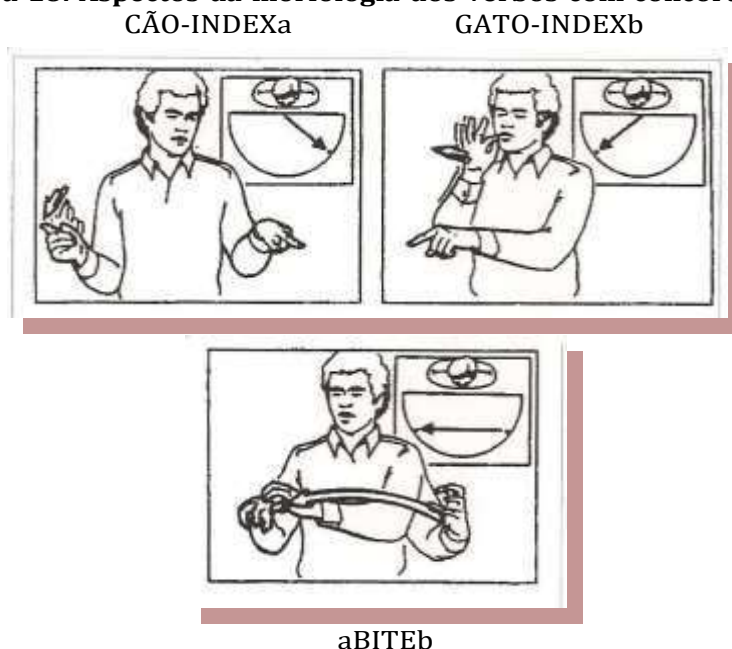
É importante ressaltar que, nesse caso, a 1ª pessoa é fixa e as 2ª e 3ª pessoas apresentam infinitas possibilidades de localizações. Numa expressão como 'Eu dei a você', o verbo move-se do sinalizador (o sujeito) para o receptor (o objeto indireto).

Assim, os verbos com concordância indicam quem é o sujeito e/ou o objeto da sentença através do ponto de partida e ponto de chegada do movimento do verbo. O sujeito e/ou o objeto da sentença são indicados com verbos de concordância que são orientados pela palma da mão. Normalmente, esse tipo de concordância ocorre com verbos que usam as duas mãos. Em tais casos há uma mão dominante e a orientação dessa mão determinará as relações gramaticais. Na LIBRAS é observado com verbos como AJUDAR e ENSINAR.

Neste caso, a direção do verbo (isto é, da primeira para a segunda pessoa ou vice-versa, ou da primeira para a terceira pessoa ou o contrário, ou ainda, da segunda para a terceira pessoa ou vice-versa) é importante para identificar o sujeito e o objeto.

Quando os verbos com concordância não forem modulados (flexionados) para pessoa (*loc*), as sentenças são consideradas agramaticais. Emmorey (1991, p. 366-68 *apud* Quadros, 1995) faz uma análise morfológica dos verbos com concordância. Na LIBRAS, as quais são associados a um *loc* no espaço de sinalização, os verbos com concordância são articulados com respeito a esses *loc* na LIBRAS: se um *loc* é estabelecido à esquerda do sinalizador ('o gato') e um segundo nominal é estabelecido à sua direita ('o cão'), o verbo será movido da esquerda (sujeito: 'o gato') para a direita (objeto: 'o cão') da sentença como ilustrado na Figura 18.

Figura 18: Aspectos da morfologia dos verbos com concordância



Fonte: Emmorey, 1991, p.368 *apud* Quadros, 1995, p. 71

Nesse exemplo, pode-se observar que caso o movimento do verbo fosse da direita para a esquerda, o sujeito sentencial seria 'o cão' e o objeto seria 'o gato', exatamente o contrário. Neste sentido, a direção do movimento do verbo define as relações gramaticais da sentença, de forma que a concordância utiliza planos espaciais e *loc*. Estes são considerados morfemas. Emmorey (1991 *apud* Quadros, 1995) conclui então que a concordância (pessoa/número) é uma simples indexação dos participantes no estado ou evento descrito pelo verbo, não alterando o significado inerente ao mesmo.

3.3 Aspecto Verbal da LIBRAS

Ferreira Brito (1995) afirma que tanto na LIBRAS como em outras línguas de sinais e orais, o movimento de sinais é modulado a fim de distinguir os aspectos: pontual, continuativo ou durativo e iterativo. Num breve resumo, pode-se dizer que:

- ✓ Aspecto Pontual – se refere a uma ação ou evento ocorrido e terminando num ponto definido no passado;
- ✓ Aspecto Continuativo ou Durativo – se refere a uma ação dentro de um tempo mais prolongado;
- ✓ Aspecto Iterativo – se refere à ação ou evento que se dá repetidas vezes.

Assim, de acordo com Ferreira Brito (1995), o aspecto pontual estará sempre se referindo a um contexto no passado. Dessa forma, quando em português se diz “ele falou na televisão ontem”, sabe-se que a ação está marcada num determinado tempo passado, neste caso, determinado pelo advérbio de tempo “ontem”. Já em LIBRAS, existe o sinal FALAR para um contexto linguístico similar, como por exemplo, na expressão ELE FALAR VOCÊ ONTEM (= ele falou com você ontem). Entretanto, existe também o sinal FALAR-SEM-PARAR que se refere a uma ação que tem uma continuidade no tempo como no exemplo ELE FALAR-SEM-PARAR AULA (= ele falou sem parar durante a aula), conforme ilustra Figura 19.

Figura 19 – Aspectos: Pontual/continuativo

FALAR
(aspecto pontual)



FALAR SEM PARAR
(aspecto continuativo)



Fonte: Ferreira Brito, 1995, p.15

Da mesma forma ocorre com o verbo OLHAR, o qual poderá sofrer alteração em um ou mais de seus parâmetros e, então, denotar aspecto durativo como demonstram as imagens abaixo.

Figura 20 – Aspecto Pontual

OLHAR (pontual)
OLHAR VOCÊ ONTEM VOCÊ NÃO – ENXERGAR
(pontual)



Fonte: Ferreira Brito, 1995, p.15

OLHAR (durativo)



Fonte: Ferreira Brito, 1995, p.15

Figura 21 - Aspecto durativo

ELA PASSAR TODOS-OLHAR-CONTINUAMENTE (durativo)

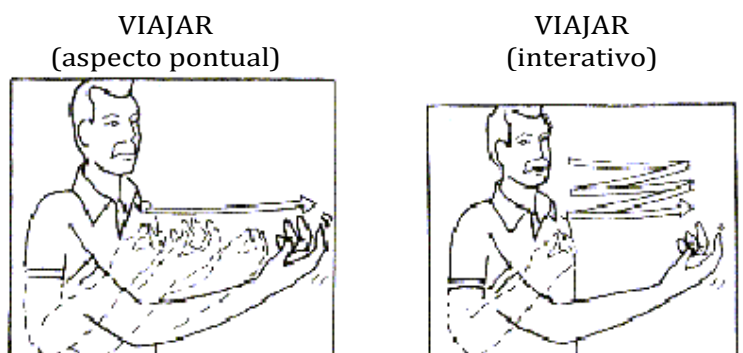


Fonte: Ferreira Brito, 1995, p.16

De acordo com Ferreira Brito (1995, p.16),

No segundo sinal para 'olhar', a configuração de mão e o ponto de articulação mudam de G1 para 5 e dos olhos para o nariz. Com isso temos a formação de uma outra palavra com valor aspectual durativo.

Outro exemplo apresentado por Ferreira Brito (1995) refere-se ao verbo VIAJAR, com valor aspectual pontual. Para a autora, o verbo poderia ser utilizado em sentenças como PAULO VIAJAR BRASÍLIA ONTEM. Da mesma forma o sinal verbal com valor iterativo poderia aparecer na sentença PAULO VIAJAR- MUITAS-VEZES, referindo ao aspecto iterativo, uma vez que a ação acontece repetidas vezes.

Figura 22 - Aspectos: durativo/iterativo

Fonte: Ferreira Brito, 1995, p. 16

Ferreira Brito (1995) afirma que esse tipo de afixação existente na LIBRAS não ocorre na Língua Portuguesa, trata-se de uma questão natural da língua de sinais. A alteração do movimento, da configuração de mão e/ou do ponto de articulação do verbo seria considerado raiz ou radical.

3.4 Organizações dos sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos na LIBRAS

3.4.1 Fonética e fonologia

Quadros e Karnopp (2004, p. 17) definem a fonética como:

[...] a ciência que estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas. Tem por objetivo estabelecer um conjunto de traços, ou propriedades, que possam descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústica e perceptivas.

Por sua vez, Saussure conceituou a fonética como “o estudo evolutivo dos sons”, de forma que hoje, a fonética se situa no plano da fala enquanto, que a fonologia fica no plano da língua.

Neste sentido, a fonologia estuda os sons de um sistema linguístico determinado. Callou e Leite (1990, p. 11 *apud* Quadros e Karnopp, 2004, p. 17), diz que:

[...] À fonologia cabe estudar as diferenças fônicas intencionais, distintivas, que se veiculam as diferenças de significação e, além disso, estabelecer como se relacionam entre si os elementos para diferenciação e as condições em que se combinam uns com os outros para formar morfemas, palavras e frases. A unidade da fonética é o som da fala ou fone, enquanto a unidade da fonologia é o fonema. Os sons produzidos na fala constituem as representações físicas da cadeia de elementos linguísticos discretos.

Assim, parte da teoria fonológica investiga o conjunto de traços necessários para descrever os sons/elementos de qualquer língua para, então, compreender melhor as fonologias das línguas naturais do mundo, mesmo a LIBRAS.

A função da fonologia das línguas de sinais é identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios. A fonologia tem duas tarefas importantes na LIBRAS, a primeira é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais; a segunda, é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico.

Para Brentari (2005, p.615 *apud* Quadros e Karnopp, 2014, p. 47) “A tarefa do fonologista é identificar quais são contrastivos e como essas unidades são restringidas por diferenças e similaridades sensoriais entre línguas de sinais e línguas orais.”

Na língua de sinais, a fonologia tem sido usada para referir-se também ao estudo dos elementos básicos nelas contidas, os quais permitem pesquisar e analisar os mesmos princípios das línguas orais, tendo em vista o léxico, o conjunto de símbolos convencionais e a gramática. Há a hipótese, de acordo com Quadros e Karnopp (2014, p. 48), “[...]de que a forma das línguas de sinais é determinada pela gramática universal inata e pela interação entre a percepção visual e a produção gestual.” Tal hipótese aguçou o interesse de linguistas no que se refere às línguas de sinais.

Quadros e Karnopp (2014, p. 48) diz que:

[...] A diferença fundamental entre línguas de sinais e línguas orais, segundo Stokoe e o grupo de pesquisadores que se dedicou à investigação das línguas de sinais durante os anos de 1960 e 1970, diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais. Stokoe (1960) realizou uma primeira descrição estrutural da ASL, demonstrando que os sinais poderiam ser vistos como composicionais e não-holísticos, e que os sinais apresentam uma estrutura dual, isto é, que podem ser analisados em termos de um conjunto de propriedades distintivas (sem significado) e de regras que manipulam tais propriedades.

O esquema linguístico proposto por Stokoe, primeiro linguista a estudar as diferenças entre Línguas de Sinais e Oraís, para analisar a formação dos sinais obedecem a três aspectos ou parâmetros principais. Os aspectos ou parâmetros não apresentam significados isolados, tendo em vista que neles estão inseridas as unidades mínimas da língua, ou seja, os fonemas que constituem, de forma análoga, os morfemas nas línguas de orais, são eles:

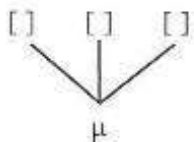
1. Configuração de mão (CM)
2. Localização de mão (L)
3. Movimento de mão (M)

Ainda de acordo Quadros e Karnopp (2014, p. 49):

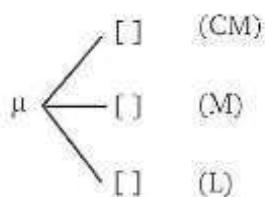
[...] a principal diferença estabelecida entre línguas de sinais e línguas orais foi a presença de ordem linear (sequência horizontal no tempo) entre os fonemas das línguas orais e sua ausência nas línguas de sinais, cujos fonemas são articulados simultaneamente.

A ilustração abaixo, elaborado por Hulst (1993, p. 210 *apud* Quadros e Karnopp, 2014), mostra a diferença da sequencialidade nas línguas orais e simultaneidade nas línguas de sinais:

Língua Oral



Línguas de Sinais



Nota:

Sucessão horizontal = sucessão temporal

Alinhamento vertical = simultaneidade temporal

μ = morfema

[] = um fonema ou conjunto de especificações

Segundo Quadros e Karnopp (2004), os modelos fonológicos desenvolvidos a partir de Stokoe, revelam a ordem linear através da sequencialidade das unidades que constituem os sinais e o aperfeiçoamento dos parâmetros e das relações estruturais entre tais unidades (simultaneidade) na descrição fonológica dos sinais. As análises realizadas pós Stokoe sugerem a adição de informações referentes à orientação da mão (Or) e aos aspectos não-manuais dos sinais (NM) – expressões faciais e corporais, adicionados aos estudos fonológicos de sinais.

Dessa forma, ao longo de 30 anos, fonologistas procuraram estabelecer as unidades formacionais dos sinais e o conjunto de traços distintivos de tais unidades. O objetivo era detalhar os aspectos da representação fonológica e discutir os modelos teóricos proposto para línguas naturais.

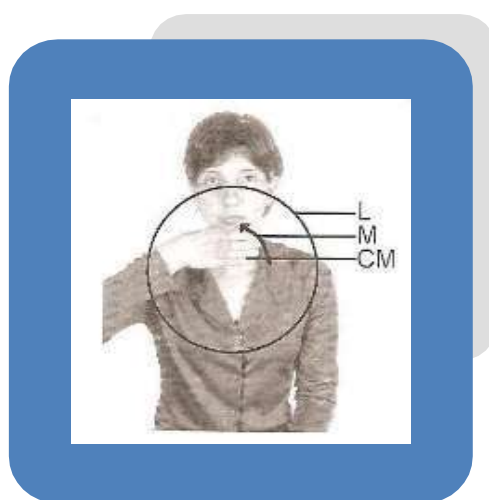
Quadros e Karnopp (2014, p. 51) afirmam que:

[...] Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode

ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a esquerda; tal mudança, portanto não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante (tipicamente a direita para destro e a esquerda para canhoto), sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre as mãos.

É importante ressaltar que as línguas de sinais são produzidas pelas mãos. Contudo, outras partes do corpo como a face, por exemplo, também tenham sua função. Assim, as variações fonológicas são atribuídas à locação, ao movimento e à configuração de mão, conforme mostra a Figura 23 abaixo.

Figura 23: parâmetros fonológicos da língua de sinais brasileira



Fonte: Quadros e Karnopp, 2014, p. 51
baseado em Ferreira Brito, 1995, p. 23

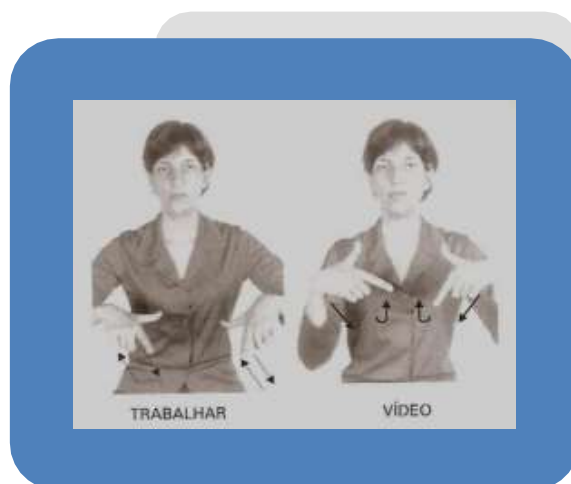
Para Quadros e Karnopp (2004, p. 51), “Uma das tarefas de um investigador de uma determinada língua de sinais é identificar as configurações de mãos, as locações e os movimentos que têm um caráter distintivo”. Neste caso, o investigador compara os valores contrastivos de forma minuciosa, dos pares de sinais, conforme Figuras 24 e 25 abaixo, utilizando como método de análise tradicional de fones distintivos das línguas naturais.

Figura 24: sinais que se opõem quanto à configuração de mão



Fonte: Quadros e Karnopp, 2014, p. 52

Figura 25: sinais que se opõem quanto ao movimento



Fonte: Quadros e Karnopp, 2014, p. 52

As línguas de sinais têm estrutura dual, ou seja, são constituídas de unidades com significados e unidades sem significados, isto é, de morfemas e fonemas, respectivamente. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 53), “[...] apesar de o conjunto de articuladores serem completamente diferentes daquele das línguas orais, atesta a abstração e a universalidade da estrutura fonológica nas línguas humanas.”

Sendo assim, diante do exposto, pode-se dizer que o papel da fonologia na Língua de Sinais é, de acordo com Quadros e Karnopp (2014):

1. Estudar a configuração de mão, a locação, o movimento, as expressões não-manuais e orientação de mão segundo a função que eles cumprem numa língua específica;
2. Estudar as unidades relacionadas às diferenças de significado e a sua inter-relação significativa para formar sílabas, morfemas e sinais;

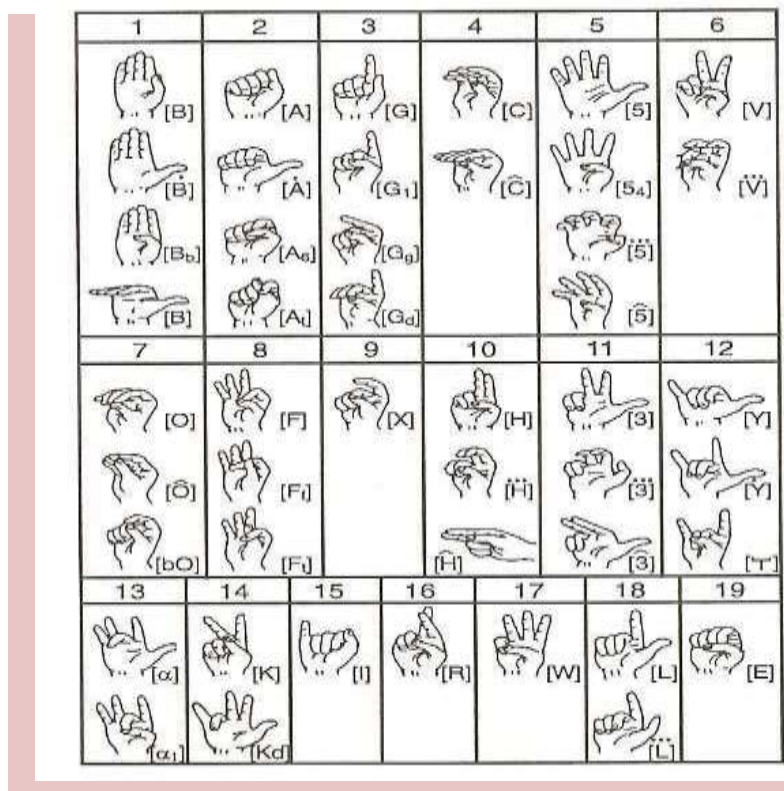
3. Investigar as propriedades universais dos sistema visuoespacial das línguas de sinais, ou seja, referente aos fonemas possíveis que podem ocorrer nas línguas, razão pela qual relaciona-se com a teoria geral a linguagem humana;
4. Chegar às unidades mínimas da fonologia, neste caso, os fonemas que, por convenção, são representados entre barras inclinadas (/ /), também da língua de sinais.

3.4.1.1 Configuração de Mão (CM)

Existem, na LIBRAS, 46 configurações de Mão (CMs), apresentadas por Ferreira Brito, descritas a partir de dados coletados nas principais capitais brasileiras, como explica Quadros e Karnopp (2014, p. 53). Ainda de acordo com as autoras, tais dados são “[...] agrupados verticalmente segundo semelhança entre elas, mas ainda sem uma identificação enquanto CMs básicas ou CMs variantes.”

A Figura 26 se refere ao conjunto de CMs que aludem apenas às manifestações de superfície, isto é, de nível fonético, encontrada na LIBRAS.

Figura 26 – 46 configurações de mãos (CMs da língua de sinais brasileira)



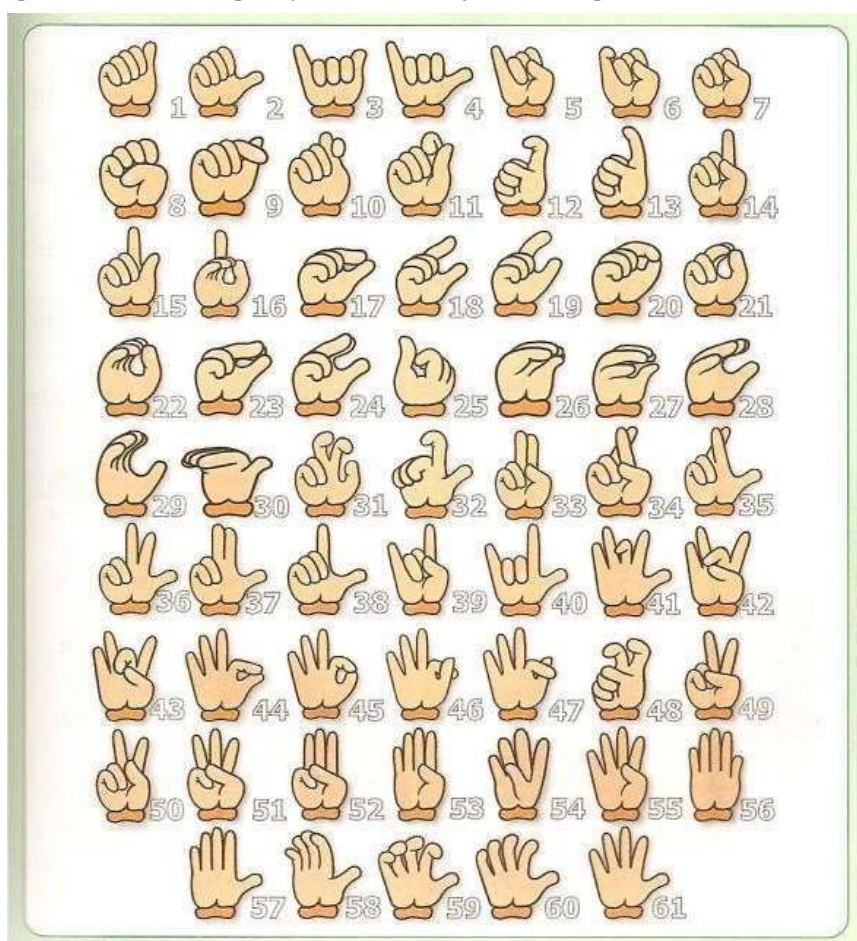
Fonte: Quadros e Karnopp, 2014, p. 53

Contrariando Ferreira-Brito (1995), Pimenta e Quadros (2006, p.62) apresentam 61 configurações de mãos, tendo em vista o fato de que segundo os autores:

[...] Os estudos linguísticos identificam os diferentes componentes que caracterizam as línguas de sinais em geral. Por exemplo, já observaram que as línguas de sinais apresentam gramática com todos os níveis linguísticos de quaisquer outras línguas. Os gestos e a mímica podem ser incorporados à língua de sinais, de forma análoga à incorporação dos mesmos à língua falada.

Pimenta e Quadros (2017), explicam que os sinais (gestos e mímicas) coincidem com a modalidade da língua, neste caso, os sinais são visoespaciais, ou seja, com um mesmo gesto é possível, dependendo da posição (espaço) as mãos, ganharem significados diferentes, enquanto que nas línguas faladas a modalidade é oral-auditiva.

Figura 27 - 61 configurações de mãos (CMs da língua de sinais brasileira)



Fonte: Pimenta e Quadros, 2006, p.63

3.4.1.2 Movimento (M)

Quadros e Karnopp (2014) dizem que o movimento ocorre quando existe o objeto e o espaço. Neste caso, o objeto é a mão e o espaço é a área em que ocorre o movimento. De acordo com Klima e Bellugi (1979 *apud* Quadros e Karnop, 2014, p. 54) o movimento “[...] é definido como um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso e os movimentos direcionais no espaço”.

No Quadro 1 é possível observar as categorias de movimento na Língua de Sinais Brasileira.

Quadro 1 - Categorias dos parâmetros de movimento da LIBRAS

Categorias do parâmetro movimento na língua de sinais brasileira	
TIPO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contorno ou forma geométrica: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular, pontual; ✓ Interação: alternando, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado; ✓ Contato: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar; ✓ Torcedura do pulso: rotação, com refreamento; ✓ Dobramento do pulso: para cima, para baixo; ✓ Interno das mãos: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo)
DIRECIONALIDADE	<p>Direcional</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Unidirecional: para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial; ✓ Bidirecional: para cima e para baixo, para a esquerda e para direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda; <p>Não-direcional</p>
MANEIRA	<p>Qualidade, tensão e velocidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contínuo ✓ De retenção ✓ Refreado
FREQUÊNCIA	<p>Repetição</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ simples ✓ repetido

Fonte: Bagno, 2001, p. 56

Segundo Quadros e Karnopp (2014, p. 56), o parâmetro de movimento divide-se em dois tipos: o movimento de direção e o movimento local ou movimento interno da mão. Isto porque “[...] um sinal pode apresentar somente um movimento de direção, somente um movimento ou a combinação simultânea entre ambos”.

3.4.1.3 Locação (L)

Define-se por locação a “[...] área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo, em que ou perto da qual o sinal é articulado.” (Friedman, 1976, p.4 *apud* Quadros e Karnopp, 2014, p. 57).

A Figura 2, exposta na página 35, mostra o espaço em que ocorre a realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais, tanto na LIBRAS quanto em outras línguas de sinais que já foram objetos de pesquisa. O espaço de enunciação, conforme Quadros e Karnopp (2014, p.57), “[...] é a área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados”.

O espaço de enunciação define um número limitado de locações. Dentro do espaço de enunciação algumas locações são exatas, como a ponta do nariz ou mais abrangentes como a frente do tórax. Quadros e Karnopp (2014, p.57) afirmam que:

O espaço de enunciação é um espaço ideal, no sentido de que se considera que os interlocutores estejam face a face. Pode haver situações em que o espaço de enunciação seja totalmente reposicionado e/ou reduzido[...]

Neste caso, o espaço de enunciação será reposicionado, por exemplo, se houver uma distância grande entre os enunciadores, claro, obedecendo as posições relativas à enunciação ideal.

3.4.1.4 Orientação de Mão (Or)

Define-se a orientação de mão como “[...] a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal” (Quadros e Karnopp, 2014, p. 59). Existem seis tipos de orientações de palma da mão, são elas: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita e para a esquerda.

3.4.1.5 Expressões não-manuais (ENM)

Entende-se por expressões não manuais os movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco. Segundo Quadros e Karnopp (2014, p.60), os quais: “[...] presta-se a dois papéis na língua de sinais: marcação nas construções sintáticas e diferenciação dos itens lexicais.”

Sendo assim, de acordo com as autoras:

[...] As expressões não-manuais que tem função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância (direção do olhar) e foco. As ENM que constituem componentes lexicais marcam referenciais específicas, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto. (Quadros e Karnopp, 2014, p. 60).

Na LIBRAS, as expressões não-manuais são encontradas no rosto, na cabeça e no tronco, as quais poderão ocorrer simultaneamente, no caso de marcas interrogativas.

Conforme Karnopp (2018, p. 131), “[...] a face do sinalizador raramente é neutra ou descontraída; a sinalização também é acompanhada pela posição da cabeça ‘não-neutra’, por movimentos da cabeça e movimento do corpo”.

O Quadro 2 mostra as expressões não-manuais da LIBRAS.

Quadro 2 - expressões não-manuais da LIBRAS

Expressões não-manuais da língua de sinais brasileira	
ROSTO	
<i>Parte Superior</i>	
✓	sobrelhas franzidas, olhos arregalados, lance de olhos, sobrelhas levantadas.
<i>Parte inferior</i>	
✓	bochechas infladas, bochechas contraídas, lábios contraídos e projetados e sobrelhas franzidas, correr da língua contra a parte inferior e interna da bochecha, apenas bochecha direita inflada, contração do lábio superior
CABEÇA	
✓	balanceamento para frente e para trás (sim)balanceamento para os lados (não) inclinação pra a frente, inclinação para o lado, inclinação para trás
ROSTO E CABEÇA	
✓	cabeça projetada para frente, olhos levemente cerrados, sobrelhas franzidas,cabeça projeta para trás e olhos arregalados

TRONCO

- ✓ para frente, para trás, balanceamento alternado dos ombros, balanceamento simultâneo dos ombros, balanceamento de um único ombro

Fonte: VIOTTI, 2008, p. 87

Segundo Pimenta e Quadros (2006), as expressões faciais fazem parte da língua de sinais brasileira, entretanto, faz-se necessário diferenciar dois tipos de expressões faciais, tais como: as afetivas e as gramaticais. Sendo assim, as expressões afetivas estão diretamente relacionadas com nossas emoções, a saber: chorar de emoção, chorar de tristeza, chorar de raiva.

Nas gramaticais subdividem em lexicais e sentenciais. As lexicais estão relacionadas com a expressão de grau dos adjetivos e sentenciais ajustam-se ao tipo de estrutura ao qual será utilizado no discurso.

Figura 28 – Expressão facial afetiva (CHORAR DE RAIVA)



Fonte: Pimenta e Quadros; 2006, p.15

Figura 29 – Expressões faciais gramaticais (associadas à palavra)

(ALGO OU ALGUÉM É BONITINHO)



Fonte: Pimenta e Quadros, 2006, p. 16

Figura 30 - Expressões associadas às sentenças

(EXCLAMATIVA)



Fonte: Pimenta e Quadros; 2006, p. 18

Figura 31: Expressões associadas às Sentenças (interrogativa)

(PERGUNTA POR QUE)



Fonte: Pimenta e Quadros; 2006, p.19

3.4.2 Vocabulário

De modo simples define-se vocabulário, de acordo com Ferreira Brito (1995), como o conjunto de palavras de uma língua. O que compõe o vocabulário da LIBRAS são os sinais de que, ao contrário do que se pensa, não é constituído a partir do alfabeto manual. As palavras certo/Myrna e Chopp, utilizados por Ferreira Brito, exemplificam a constituição do vocabulário: (a) C-e-r-t-o, (b) M-y-r-n-a, (c)C-h-o-p-p.

Os exemplos acima mostram as soletrações das palavras (a), (b) e (c), através da transposição para o espaço, por meio das mãos, dos grafemas da palavra da língua oral. Assim, de acordo com Ferreira Brito (1995, p.01):

1-b) é a soletração do nome de uma pessoa, isto é, de um nome próprio em português porque os nomes próprios, em LIBRAS, são diferentes. Assim, quando uma pessoa quer apresentar alguém a alguém, primeiro soletrará seu nome em português (M-Y-R-N-A) e, se ele tiver um nome em LIBRAS, este será articulado em seguida. O exemplo (2) ilustra um usuário da LIBRAS apresentando uma pessoa chamada Myrna a seu interlocutor. Exemplo (2):

A: 3 APRESENTAR 2. NOME M-Y-R-N-A. SINAL MYRNA.

(= Vou apresentá-la a você, o nome dela é M-Y-R-N-A. Seu sinal (nome próprio em LIBRAS) é Myrna)

(1-c) é a soletração de uma palavra em português “chopp” palavra para cujo conceito não há sinal ou palavra em LIBRAS. Neste caso, é a palavra escrita do português que será transposta para o espaço através da soletração manual.

(1-a) é a soletração de uma palavra em português para cujo conceito há um sinal em LIBRAS o qual não é conhecido por um dos usuários, em geral um ouvinte.

Exemplo (3):

A: RESPOSTA CERTO (= A resposta está certa)

B: O-QUE ISTO, CERTO (= O que quer dizer este sinal?)

A: C-E-R-T-O (= certo)

B: O-K (Ah! Ok)

Ou então, uma pessoa pode soletrar C-E-R-T-O para mostrar a uma outra como se escreve esta palavra em português. Neste caso, a soletração manual é um meio de verificação, questionamento ou veiculação da ortografia de uma palavra em português.

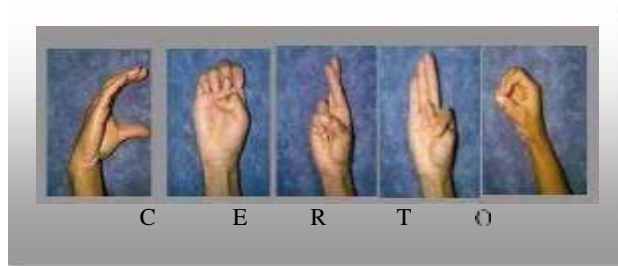
O sinal da palavra “certo” em LIBRAS é o que se segue ao lado da ilustração da soletração manual da palavra certo:

Figura 32 – soletração digital sinal



Fonte: Capovilla e Raphael, 2001, p. 388

Figura 33 – soletração digital palavra



O desenho acima (Figura 33) mostra o sinal que constitui a palavra de LIBRAS. Como se pode perceber as palavras em LIBRAS não são articuladas linearmente como ocorre em português. Isto porque, de acordo com Ferreira Brito (1995, p. 03), “[...] elas são formadas pela justaposição linear de seus componentes ou unidades mínimas distintas”.

Ferreira Brito (1995) explica que em português as palavras são formadas por componentes/sons ou unidades/fonemas. Assim, pode-se dizer que a palavra certo se constitui da seguinte forma:

- a) Em português falado: /sertu/ - neste caso, são cinco sons ou fonemas (unidades mínimas) da palavra falada ‘certo’;
- b) Em português escrito: certo – neste caso, cinco letras ou grafemas. A letra não é considerada como unidade mínima, como no caso acima, porque um fonema pode ser representado por mais de uma letra, como por exemplo na palavra /xatu/(falado) – chato(escrito) - /x/(unidade mínima da fala) – ch (fonema representado por mais de uma letra).

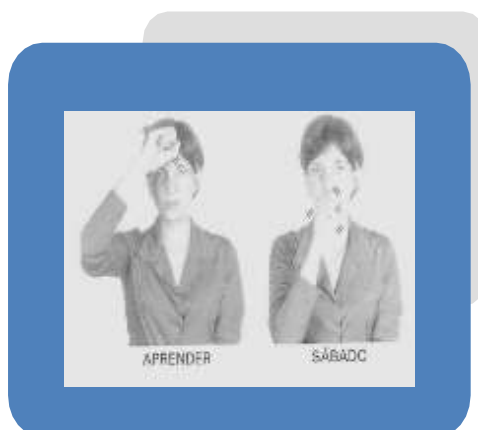
De acordo com Ferreira Brito (1995, p. 04):

[...] em LIBRAS, as unidades mínimas ou componentes da palavra ou sinal CERTO são as seguintes:
 F é a configuração de mãos
 I / é o movimento linear, para baixo com retenção final
 TBd é o ponto de articulação do sinal, isto é, tronco, busto, lado direito
 (Y,Z) (x,y) é a orientação da palma da mão para a esquerda
 S é a simetria no movimento ou uso da mão esquerda, realizando o mesmo movimento que a esquerda, também como articulador e não apenas com a mão de apoio.

Neste sentido, de acordo com Ferreira Brito (1995, p.04), “[...] as palavras da LIBRAS e do português são estruturados a partir das unidades mínimas sonoras e espaciais, respectivamente”

Em LIBRAS, as unidades ou fonemas são características, tendo em vista que ao serem substituídas, suscitam a formação de um novo sinal ou palavra com significado distinto. Por exemplo:

Figura 34: sinais que se opõem quanto à locação



Fonte: Quadros e Karnopp, 2014, p. 53

Como se pode observar na Figura 34, existem duas palavras ou sinais distintos com significados também distintos. Contudo, por serem articuladas em locais diferentes, embora sejam constituídas, praticamente do mesmo sinal, elas possuem significados diferentes. Assim, o que a definirá como um sinal/palavra em LIBRAS é sua característica espacial, o ponto de articulação, que promoverá a distinção entre elas.

Para Ferreira Brito (1995, p. 05), “Essas características, /na testa/ e /na boca/, são unidades mínimas distintivas equivalentes aos fonemas das palavras **p**ata e **b**ata do português, /p/ e /b/, que também distiguem as formas linguísticas e seus significados.

Através dos exemplos citados, em LIBRAS e em português, percebe-se que as palavras da LIBRAS também são constituídas a partir de unidades mínimas distintivas chamadas, em línguas orais, de fonemas. O número dessas unidades é finito e pequeno porque, seguindo o princípio de economia, eles se combinam para gerar um número infinito de formas ou palavras.

Então o léxico da LIBRAS, assim como o léxico de qualquer língua, é infinito no sentido de que sempre comporta a geração de novas palavras. Antigamente, pensava-se que a LIBRAS era pobre porque apresentava um número pequeno de sinais ou palavras.

3.4.3 Morfologia

Quadros e Karnopp (2004, p.19) definem a morfologia como “[..] o estudo da estrutura interna das palavras, ou seja, da combinação entre elementos que formam as palavras e o estudo das diversas formas que apresentam tais palavras quanto a categoria de números, gênero, tempo e pessoa”. Assim, a simplicidade ou complexidade das palavras dependerá da combinação dos morfemas (unidades que formam as palavras), que separadamente apresentam significados isolados, como por exemplo, na palavra infeliz, formada pelos morfemas ‘in’ e ‘feliz’.

Contudo, a formação de palavras não ocorrerá, de acordo com Quadros e Karnopp (2014), apenas a partir de outras palavras, uma vez que existe no português palavras indivisíveis como boi, sal, mar etc., definidos como monomorfêmicos.

Dessa forma, diz Quadros e Karnopp (2014, p. 87):

[...] os utentes das línguas de sinais conhecem milhares de sinais. Associar o sinal com seu significado correspondente faz com que as pessoas identifiquem os sinais da língua. Pessoas surdas, usuárias de uma língua de sinais, sabem, em virtude de seu conhecimento fonológico, se uma cadeia de CM, M e L poderia ser um sinal de sua língua.

Para Ferreira Brito (1995), as equivalências de morfemas entre português e LIBRAS nem sempre se formam. São equivalentes, no entanto:

A Figura 35 ilustra um dos sinais acima.

Figura 35 - Formação dos itens lexicais ou sinais a partir de morfemas

Morfema lexical	Morfema gramatical
SENTAR	movimento repetido (marca de nome)
BONITO	expressão facial ~~ (marca de grau aumentativo)
BONITO	expressão facial Ô (marca de grau diminutivo)
FALAR - 2	mãos e movimentos longos (aspecto continuativo)
PEGAR	Cl:5 classificador para objetos redondos grandes
PEGAR	Cl:F classificador para objetos pequenos e pequenos
PODER	movimentos da cabeça (negação): NÃO-PODER

POSSÍVEL	movimento inverso das mãos (negação): IMPOSSÍVEL
SABER	movimento da mão para fora (negação): NÃO-SABER
SENTAR	movimento repetido (marca de nome)
BONITO	expressão facial ~~ (marca de grau aumentativo)

Fonte: Ferreira Brito, 1995.

Figura 36 - Equivalência de morfemas



Fonte: Ferreira Brito, 1995, p. 13

Como pode observar nas ilustrações acima, os sinais pegar+classificador: 5 mostra um exemplo de formação de palavras por derivação. Brito (1995, p.14):

[...] NÃO-PODER é derivado de PODER através do afixo negativo, movimentos da cabeça para os lados; IMPOSSÍVEL é derivado de POSSÍVEL através da inversão do movimento para baixo para os lados, afixo também negativo; NÃO-SABER é derivado de SABER através da afixação de um movimento da mão para fora, morfema negativo também.

É importante ressaltar que, de acordo com Ferreira Brito (1995), a formação das palavras ocorre a partir de seus radicais. Aos radicais juntam-se afixos ou morfemas gramaticais completando o processo de derivação. A formação de palavras em LIBRAS ocorre ainda pelo processo de composição. Neste caso, há a junção de dois sinais simples que compõem uma única palavra. Por exemplo: MULHER + BENÇÃO = MÃE/ HOMEM+BENÇÃO = PAI/ CASA+ESTUDAR= ESCOLA.

Os exemplos abaixo mostram a derivação de palavras com o mesmo lexical (nome ou verbo):

Figura 37 - Derivação de palavras com o mesmo lexical

ELE NÃO LIMPAR-CHÃO-Cl:Y (com escova) (=Ele não limpou com escova o chão)
ELE LIMPAR-CHÃO-Cl:Y (com escova)
NÃO-Y (=Ele não fez a limpeza do chão com a escova)

Brito (1995, p.14) explica que:

[...] No primeiro exemplo, o item lexical LIMPAR-CHÃO-Cl:Y tem uma função verbal. Entretanto, na segunda sentença, LIMPAR-CHÃO-Cl:Y tem uma função nominal, ou seja, é um substantivo porque vem acompanhado de um verbo leve, NÃO- Y, que devido à sua natureza de verbo sem valência não pode ser considerado um nome. Neste caso, como os verbos chamados leves sempre vêm acompanhados de um nome e como o único item capaz de preencher esta função nominal é o sinal LIMPAR-CHÃO-Cl:Y, diremos que ele pode pertencer a ambas as categorias: LIMPAR-CHÃO-Cl:Y verbo LIMPAR-CHÃO-Cl:Y nome.

Pode-se afirmar, assim, que as línguas de sinais são pertencentes a um sistema que as normatizam. Por esta razão, os sinais se formam a partir de processos não-concatenativos.







Nesse processo, de acordo com Klima e Bellugi, (1979 *apud* Quadros e Karnopp, 2004), à raiz dos sinais (palavras) complexos são acrescentados vários movimentos e contornos no espaço de sinalização., enquanto, que na Língua Portuguesa as palavras complexas são formadas a partir de processos combinatórios, ou seja, os morfemas com significados são combinados.

3.4.4 Classificadores

Os classificadores são compreendidos como uma espécie de morfema gramatical, o qual é afixado a um morfema lexical ou sinal. Assim, o classificador é mecanismo utilizado para identificar a classe a que pertence o referente desse sinal. Pacheco *et al.* (2008, p. 27-8; 35) contempla uma síntese dos classificadores, a qual será ajustada, em formato de tabela, para melhor exemplificação:

Quadro 3 – Tipos de Classificadores

TIPOS DE CLASSIFICADORES (CL)	DESCRIÇÃO DOS CLASSIFICADORES
-------------------------------	-------------------------------

 <p>CL [B]</p>	<p>Quanto à forma e tamanho dos seres (tipos de objetos): - para superfícies planas, lisas ou onduladas (telhados, papel, bandeja, porta, parede, rua, mesa, etc.) ou qualquer superfície em relação à qual se pode localizar um objeto (em cima, embaixo, à direita, à esquerda, etc.); para veículos como ônibus, carro, trem, caminhão, etc.; (com a mão aberta) - pé dentro de um sapato, bandeja, prato, livro, espelho, papel, etc.;</p>
 <p>CL [V]</p>	<p>Para pessoas (uma pessoa andando, duas pessoas andando juntas, pessoas paradas). A orientação da palma da mão é, também, um componente importante, pois pode diferenciar o sentido do sinal a depender da direção para onde estiver voltada em relação ao corpo;</p>
 <p>CL [Y]</p>	<p>Pessoas gordas, veículos aéreos (avião, helicóptero), objetos altos e largos, de forma irregular (jarra, pote, peças decorativas, bomba de gasolina, lata de óleo, gancho de telefone, bule de café ou chá, sapato de salto alto, ferro, chifre de touro ou vaca);</p>
 <p>CL [C]</p>	<p>Objetos cilíndricos e grossos (copos, vasos);</p>
 <p>CL [G]</p>	<p>Descreve com a extremidade do indicador, com as duas mãos, objetos ou locais (quadrado, redondo, retângulo, etc.) fios ou tiras (alças de bolsas); localiza com a ponta do indicador cidades, locais e outros referentes (buraco pequeno); o indicador representa objetos longos e finos (pessoa, poste, prego);</p>
 <p>CL [F]</p>	<p>Cl: [F] - com a mão direita: objetos cilíndricos, planos e pequenos (botões, moedas, medalha, gota de água); Com as duas mãos: objetos cilíndricos longos (cano fino, cadeira de ferro ou metal, etc.). Observação: as expressões faciais têm importância fundamental na realização dos classificadores, pois intensificam seu significado.</p>

Fonte: Adaptado da síntese de Pacheco *et al.*, 2008, p. 27-8

Quadro 4 – Classificação dos Tipos de Classificadores

CLASSIFICAÇÃO	DISCRIMINAÇÃO
<p>CLD- Classificador Descritivo</p>	<p>Refere-se ao tamanho e forma; utiliza para descrever a aparência de um objeto, isto é, a forma, o tamanho, a textura ou o desenho de um objeto. Usualmente produzido com ambas as mãos, para formas simétricas ou assimétricas. Exemplos: - a forma e o desenho de um vaso; - o desenho de papel de parede; - a altura e a largura de uma caixa; - a descrição da roupa ou dos itens que estão no corpo. (Não descreve posição ou movimento).</p>

CL-esp (especificador)	<p>Classificador que especifica o tamanho e a forma de uma parte do corpo. A função é similar ao CL-D, mas é utilizado para descrever a forma, o tamanho, e a textura de uma parte do corpo de pessoas ou animais. Exemplos: - as orelhas de um elefante; - bicos de aves diversas; - o nariz de uma pessoa; - o pelo de um gato; - o penteado de uma pessoa; - bochechas gordas de um bebê. (Não descreve posição ou movimento).</p>
CL-PC (Parte do Corpo)	<p>Classificador de uma Parte do Corpo – Retrata uma parte específica do corpo em uma posição determinado ou fazendo uma ação. A configuração da mão retrata a forma de uma parte do corpo. Exemplos: - a ação da boca de um hipopótamo; - as orelhas de um cavalo em movimento; - os olhos de alguém em movimento; - a cabeça de alguém repousando no seu ombro; - os dedos do pé sacudindo; - a ação de pés andando na lama; - a posição das pernas de alguém sentada em uma cadeira. (Descreve posição ou movimento).</p>
CL-L (Locativo)	<p>Classificador Locativo – retrata um objeto com lugar determinado em relacionamento a outro objeto. Configuração da mão pode retratar uma parte ou o objeto todo iconicamente. Exemplos: - uma prateleira onde estão copos ou livros; - o chão onde caiu um lápis; - a cabeça de alguém batida por uma bola; - o alvo onde voa uma flecha; - o gol onde entra uma bola.</p>
L - S (Semântico)	<p>Classificador Semântico – função similar ao CL-L por retratar um objeto em um lugar específico (às vezes indicando movimento). A configuração da mão retrata o objeto todo e o retrata abstratamente (muito pouco ou não se relaciona à aparência do objeto). Exemplo: - C copos na prateleira de um armário; - B veículos ou objetos planos; - I pessoas andando em uma direção determinada; - Y um avião ou objetos no lugar fixo; - V reta ou dobrada retratando a orientação do corpo ou das pernas de um animal ou de uma pessoa e/ou suas ações.</p>
CL - I (Instrumental)	<p>Classificador Instrumental – esse classificador mostra como se usa alguma coisa. Exemplos: - carregando um balde pela alça; - puxando uma gaveta; - tocando a campainha da porta; - virando uma página; - limpando com um pano. (Mostra como alguém manipula um objeto).</p>

CL – C (Corpo)	Classificador do Corpo – a parte superior do corpo se torna o classificador no qual a parte superior (do sinalizador) "desempenha" o verbo da frase, especialmente os braços. CL-C é similar a CL-I, salvo CL-C não mostra nem a manipulação nem o toque de objetos. Exemplos: - acenando com a mão para alguém - atravessando os braços com o beíço espichado; - coçando a cabeça com perplexidade; - movendo os braços como em correr. (Não mostra a manipulação de um objeto).
CL – P (Plural)	Classificador do Plural – indica o movimento ou a posição de um número de objetos, pessoas ou animais. Pode ser um número determinado ou não- determinado. Exemplos: - três pessoas andando juntas (número determinado); - pessoas sentadas na plateia (número não-determinado); - uma fila comprida de pessoas avançando lentamente; - muitos carros estacionados na rua; - dois gatos em cima de um muro.
CL – E (de elemento)	Classificador de Elemento – esses classificadores retratam movimentos de "elementos" ou coisas que não são sólidas, isto é, ar, fumaça, água/líquido, chuva, fogo, luz. Exemplos: - água gotejando da torneira; - luz piscando no sinal de advertência; - o movimento de um líquido no corpo ou dentro do corpo; - o vapor subindo de uma xícara de chá quente.
CL – N (Nome)	CL-NOME – Esses classificadores utilizam as configurações das mãos do alfabeto manual ou os números, mas são parte de uma descrição. Exemplos: - Números e nomes na camisa de futebol; - um título de um livro; - insígnia em um boné; - uma sigla escrita na porta de um banco.

Fonte: Adaptado da síntese de Pacheco *et al.*, 2008, p. 35

De acordo com Ferreira Brito (1995), em LIBRAS, torna-se difícil usar os termos prefixo e sufixo, tendo em vista os morfemas ou outros componentes dos sinais que são ligados ao radical simultaneamente. Por esta razão, é preferível dizer que na LIBRAS ocorre a afixação dos classificadores ao radical verbal ou nominal.

3.5 Sintaxe

Pacheco *et al.* (2008, p. 20) diz que:

A LIBRAS não pode ser estudada tendo como base a Língua Portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual-espacial da realidade.

Nos exemplos abaixo é possível observar o conceito estipulado por Pacheco *et al.* (2008, p. 20-1):

Exemplo 1: LIBRAS: **EU IR CASA**. (verbo direcional) Português: "Eu irei para casa." Para - não se usa em LIBRAS, porque está incorporado ao verbo

Exemplo 2: LIBRAS: **FLOR EU-DAR MULHER^BENÇÃO** (verbo direcional) Português: "Eu dei a flor para a mamãe."

Exemplo 3: LIBRAS: **PORQUE ISTO** (expressão facial de interrogação) Português: "Para que serve isto?"

Exemplo 4: LIBRAS: **IDADE VOCÊ** (expressão facial de interrogação) Português: "Quantos anos você tem?"

Há alguns casos de omissão de verbos na LIBRAS: Exemplo 5: LIBRAS: **CINEMA O-P-I-A-N-O MUITO-BOM**

Português: "O filme *O Piano* é maravilhoso!"

Exemplo 6: LIBRAS: **PORQUE PESSOA FELIZ-PULAR**

Português: "... porque as pessoas estão felizes demais!"

Exemplo 7: LIBRAS: **PASSADO COMEÇAR FÉRIAS EU VONTADE...DEPRESSA VIAJAR**

Português: "Quando chegaram as férias, eu fiquei ansiosa para viajar."

Ainda de acordo com Pacheco *et al.* (2008), na LIBRAS não são utilizados, na estrutura frasal, artigos, preposições, conjunções, tendo em vista que os conectivos estão agrupados ao sinal, como também pode-se observar nos exemplos acima.

Quadros e Karnorpp (2014, p. 20) conceituam a sintaxe como: "[...] o estudo da estrutura da frase, ou seja, da combinação das unidades significativas da frase. A sintaxe trata das funções, das formas e das partes do discurso". A sintaxe estuda, então, a disposição das palavras numa frase, isto é, na relação das frases entre si e num discurso. Sendo assim, para as autoras, "[...] a sintaxe combina as palavras de forma recursiva observando restrições impostas por princípios que a determinam" (Quadros e Karnopp, 2014, p. 20).

A comunicação humana possibilita ao seu falante e/ou ouvinte criar uma série de frases, as quais se relacionam para expressar uma ideia. Isso só é possível porque existe um sistema linguístico que:

[...] apresenta um conjunto finito de princípios (regras) que possibilitam a compreensão e produção de um número infinito de combinações em uma determinada língua. Tais princípios são comuns a todos os seres humanos captando, portanto, as regularidades das línguas. Dessa forma, as variações fogem do âmbito da sintaxe, uma vez que são determinadas pelo léxico e por outros fatores (Quadros e Karnopp, 2014, p. 21)

Torna-se relevante ressaltar que o conhecimento linguístico é formado pelo que Chomsky (1965 *apud* Quadros e Karnopp, 2004) chama de “competência” e “desempenho”. Para o linguista, a “competência” promove o conhecimento da língua, ao mesmo tempo em que permitem aos utentes julgar a gramaticalidade das formações das sentenças, enquanto que o “desempenho” promove o uso diferenciado da língua, razão pela qual existem as diversas línguas. Neste sentido, pode-se dizer que numa frase gramaticalmente bem elaborada como “Juca é muito feliz”, ninguém aceitaria outra forma de construção que não a formal. Em suma, ninguém diria: “Feliz muito João é”.

Quadros e Karnopp (2014, p. 21) explicam que:

[...] Para esse julgamento não é necessário conhecer a gramática do português, sendo suficiente a competência dos falantes de português. Na definição inicial da sintaxe exposta, o termo estrutura foi mencionado. Estrutura sintática envolve restrições que se aplicam às sentenças de uma língua para que ela seja organizada de uma determinada maneira. Exemplo, as línguas apresentam certas restrições que determinam a ordem das palavras em uma sentença.

Dessa forma, verifica-se que tanto no português quanto na LIBRAS a ordem das sentenças são as mesmas, ou seja, sujeito-verbo-objeto (SVO). Quadros e Karnopp (2014, p. 21) lembram que:

[...] Isso não significa que essa ordem não possa ser mudada, apenas que ela existe como elemento da estrutura sintática dessas línguas. As mudanças nessa ordem apresentam razões específicas e vão observar restrições para serem acomodadas diferentemente. Há várias propriedades da estrutura sintática que determinam a forma das sentenças nas línguas. Tais propriedades são determinadas por princípios linguísticos mais gerais.

As diferenças existentes na LIBRAS e no Português ocorrem nos aspectos sintático e não estrutural, já que a base do português tem cunho

sujeito-predicado, enquanto que na LIBRAS a base é tópico-comentário, isto é, na LIBRAS os comentários (sentenças) são construídos juntamente com a utilização da expressão facial (topicalização), através da direção do olhar, por exemplo.

As sentenças no português estruturam-se na ordem predominante sujeito-verbo-objeto (SVO), como mostram os exemplos a seguir:

Figura 38 – Ordem SVO

O gato	matou	o rato.
S	V	O
<i>Sujeito</i>	<i>predicado</i>	

Fonte: a autora

Como pode-se observar na sentença acima a ordem SVO é respeitada, há a concordância entre sujeito e predicado. Observa-se ainda que é a ordem da sentença que permite compreender quem é o sujeito da frase. Uma inversão nessa ordem poderia alterar o sujeito da frase. Em LIBRAS, contudo, a mesma frase poderia ser construída das seguintes formas:

Figura 39 – inversão da ordem SVO

O rato,	o gato matou	ou	Ao rato	o gatomatou
<i>tópico</i>	<i>comentário</i>		<i>tópico</i>	<i>comentário</i>

Fonte: a autora

Neste sentido, de acordo com Quadros e Karnopp (2014), um deslocamento do último constituinte deslocado para frente da sentença é realizado através de operações como, por exemplo, a topicalização. No exemplo anterior houve uma inversão na ordem da frase, mas que não modificou o objeto da sentença, já que a topicalização permitiu a alteração na ordem dessa construção. Na frase, embora o gato tenha se tornado o tópico, o objeto direto continuou sendo o verbo “matar” e o sujeito continuou sendo o gato, tendo em vista que define-se o sujeito como “o ser que pratica a ação.”

De acordo com Quadros e Karnopp (2014, p. 148):

[...] O tópico é o tema do discurso que apresenta uma ênfase especial posicionado no início da frase e seguido de comentários a respeito desse tema. Esse recurso gramatical é muito comum na língua de sinais brasileira. A marca de tópico delimita as fronteiras da topicalização na língua de sinais brasileira: somente tópicos são associados com a marca não-manual, ou seja, essa marca não pode

se espalhar sobre a sentença. O que está associado ao *status* da topicalização é uma adjunção quando inserida na construção. Sendo assim, diz-se que a LIBRAS tem a mesma complexidade, quanto a sua organização, que as línguas orais-auditivas. As línguas de sinais, para serem analisadas sintaticamente, precisam ser entendidas como visuoespacial. Somente assim, poder-se-á compreender os mecanismos que levam a construção frasal da língua, bem como sua ordem linear.

O espaço é o ponto de partida para o estabelecimento de relações gramaticais. Quadros e Karnopp (2014, p.125) apresentaram 06 mecanismos espaciais que promovem a relação sintática, uma vez que, segundo as autoras, “[...] Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização”. Os mecanismos espaciais elencados pelas autoras são:

- a) Fazer o sinal em um local particular;
- b) Direcionar cabeça e olhos;
- c) Usar apontação ostensiva antes do sinal de um referente específico;
- d) Usar um pronome numa localização particular quando a referência for óbvia;
- e) Usar um classificador em uma localização particular;
- f) Usar um verbo direcional (com concordância) incorporandoos referentes previamente introduzidos no espaço – neste caso, os verbos direcionais concordam, obrigatoriamente, com o sujeito e/ou com o objeto indireto/direto da frase.

Para uma melhor compreensão da ordem das frases na língua brasileira de sinais, Quadros e Karnopp (2014) apresentam uma tabela com a distribuição da ordem frasal da LIBRAS, a saber:

Tabela 1 - Distribuição da ordem das frases na LIBRAS

ORDEM	SIM	COM RESTRICÇÕES
SVO	X	
OSV		X
SOV		X
VOS		X

Fonte: Quadros e Karnopp, 2014, p. 156

Quadros e Karnopp (2014) observam que existem várias possibilidades de ordenação das palavras, contudo, a mais comum é a Sujeito-Verbo-Objeto. Para as autoras, existe na LIBRAS certa flexibilidade na ordem das palavras. Assim, levando-se em consideração as ordenações apresentadas acima, pode-se dizer que:

- ✓ Todas as frases com a ordem SVO são gramaticais;
- ✓ As ordens OSV e SOV ocorrem quando são acrescentados às sentenças marcas não- manuais ou concordância;
- ✓ Numa construção complexa na posição de objeto, não é possível mudar o objeto de ordem, mesmo que as construções SOV e OSV sejam associadas à marcação não manuais;
- ✓ A ordem SVO poderá ser arquitetada também quando os advérbios temporais e de frequência não puderem interromper uma relação entre o verbo e o objeto;
- ✓ A topicalização muda a ordem das frases;
- ✓ As estruturas SOV são derivadas das construções com verbos sem concordância;
- ✓ A concordância verbal eleva o objeto para uma posição mais alta derivando a ordem SOV;
- ✓ A ordem (S)V(O) é derivada pela possibilidade de omitir-se tanto o sujeito como o objeto nas construções com verbos com concordância;
- ✓ A ordem VOS também pode ocorrer em contextos de foco contrastivo.

Em suma, os aspectos elencados acima indicam que existem na língua de sinais ordenações (OSV, SOV e VOS) derivadas de SVO. As mudanças dessas ordens são resultados de operações sintáticas específicas associadas a algum tipo de marca seja de concordância seja de marcas não-manuais.

3.6 Produção textual: LIBRAS x Língua Portuguesa

A produção textual dos surdos na Língua Portuguesa sofre várias interferências, tendo em vista as especificidades da LIBRAS como a supressão de artigos, elementos de ligação, gênero feminino/masculino, verbos, verbos de ligação, flexão de tempo e da organização sintática.

Para exemplificar o discorrido acima seguem, abaixo, alguns exemplos de textos e frases da Língua Portuguesa produzidos por surdos. Os exemplos foram retirados do Manual Saberes e Prática da Inclusão, produzidos pelo MEC para formação continuada de professores da rede pública, bem como do texto original produzido por um aluno da rede municipal de ensino que frequenta a escola regular.

Figura 40 – Exemplo de texto de aluno regular**A morte de sena**

“Eu quero gosta muito mais... Chora Senna.

O Senna é formosa fórmula 1 e melhor e o mundo brasileiro.

No triste domingo, um Imola, Senna estava nervoso quando entrou na pista é bateu e

morte.

O Brasil chora muito e a fórmula 1 perdeu o homem bom.”EU TE AMOR

SENNA”

V.Q.R. 7^a
Série

Fonte: MEC

Como pode-se observar no texto acima, a escrita não segue o padrão da Língua Portuguesa e sim o padrão da escrita telegráfica, ou seja, com “erros”. Contudo, uma análise mais profunda é possível perceber que a estruturação das sentenças escritas, pelos surdos, determina-se de um lado pela sintaxe e morfologia da língua de sinais, razão pela qual distancia-se dos padrões de normalidade da língua nativa de um falante da Língua Portuguesa, Por outro lado, no entanto, observa-se que este surdo não teve uma relação significativa com a língua portuguesa, ele não internalizou o letramento, isso porque não houve o desenvolvimento do conceito de LIBRAS para transcrição em Língua Portuguesa.

As Figuras 41 e 42 mostram os textos produzidos pelo aluno L.D., da 3^a série do Ensino Fundamental, com 09 anos, antiga 2^a série. Nos textos verifica-se a supressão dos verbos JOGAR e dos verbos de ligação ESTAR, FICAR, do pronome “Ele”, do plural (concordância), e do artigo “o”, embora, no primeiro texto, o tenha utilizado na primeira sentença.

Os textos revelam ordem sintática mais próxima da exigida na Língua Portuguesa, tendo em vista que o aluno a produziu após estar inserido no processo do bilingüismo exigido pelo Decreto nº 5.626/05. O processo viabilizou uma inicialização não tardia no processo de alfabetização em LIBRAS e em Língua Portuguesa, proporcionando-lhe um aprendizado mais significativo.

Figura 41: Texto produzido pelo aluno L.D. da 3ª série E.F.



Fonte: AEE – Atendimento Educacional Especializado, realizado pela Professora Leonira Ofrunã Rodrigues na E.M.E.F. Prof. Hermógenes Roberto Nogueira – Vilhena/RO, XXXX

A omissão dos artigos são justificados pelo fato de que na LIBRAS eles estão incorporados ao verbo ou ao objeto. Como a sua utilização pressupõe o conhecimento de gênero masculino e feminino, os surdos acabam utilizando-os de forma inadequada, já que na LIBRAS não existe a diferenciação dos gêneros, por esta razão utilizam o @ porque na sua língua não existe marcação de gênero. Os elementos de ligação, como por exemplo, as preposições, os pronomes relativos e outros, também são omissos por serem pouco frequentes ou por não haver sinais correspondentes.

Figura 42: Texto produzido pelo aluno L.D. da 3ª série E.F.



Fonte: AEE – Atendimento Educacional Especializado, realizado pela Professora Leonira Ofrunã Rodrigues na E.M.E.F. Prof. Hermógenes Roberto Nogueira – Vilhena/RO, XXX

Os verbos apresentam-se sempre no infinitivo por que na LIBRAS não há flexão de tempo e modo, por isso a interferência na produção textual da Língua Portuguesa é mais acentuada.

Assim, cabe lembrar as palavras de Chomsky (1965, p. 48-9) ao afirmar:

[...] Os componentes de qualquer mensagem estão ligados necessariamente ao código por uma relação interna de equivalência e ao texto por uma relação externa de contiguidades [...]

[...] Assim, cada nível de unidades linguísticas apresenta uma relação diferente entre código e contexto, e estas diferenças são de grande importância para os vários problemas da estrutura linguística [...].

Sendo assim, os problemas textuais dos surdos estão relacionados com o seu próprio código linguístico, mesmo porque a Língua Portuguesa é, para eles, uma segunda língua. Seria como um estrangeiro que está aprendendo uma estruturação gramatical que difere da sua língua materna. É claro que, estes também, terão dificuldades semelhantes às dos surdos em relação ao uso de preposições, tempos verbais, sufixação etc.

CAPÍTULO IV

ISOLAMENTO FÍSICO EM TEMPO DE PANDEMIA: INCLUSÃO HÍBRIDA NA ALFABETIZAÇÃO E NA APRENDIZAGEM

4.1 O Impacto da pandemia na vida das pessoas

Este capítulo tomará por base a experiência desta autora a partir da nova rotina imposta pelo contexto pandêmico e o vivenciado por uma profissional de escola particular. Para garantir o respeito e a ética, o texto se desenvolverá em formato descritivo e argumentativo.

A pandemia impactou a vida de todas as pessoas radicalmente! De uma rotina agitada, cheia de correrias e tempo escasso, para uma vida que continuou agitada, mas sem a correria da rua. Da noite para o dia tivemos que nos esconder dentro de casa de um inimigo invisível e devastador. O que de início pareciam inacreditáveis números passaram rapidamente a ganhar formas, nomes, imagens de pessoas queridas que foram desaparecendo de uma forma muito cruel – solitários, sufocados e sem despedidas. A crueldade na ceifa dessas vidas devastou famílias inteiras. Tirou o chão e a esperança de muitos. A vida passou a ser refletida sob um novo olhar.

O olhar de quem viu de longe e de quem viu e vivenciou de perto. Quem não perdeu alguém, perdeu o emprego. Quem não perdeu o emprego, precisou se reinventar. Da reinvenção das formas de trabalhar ao desemprego total. O desespero inicial levou muitas empresas a fecharem ou a diminuir o quadro de funcionários. Do nada vimos escolas com aulas presenciais suspensas e o comércio sendo dividido entre o que é essencial e o que não é essencial. Além das descobertas dos mais diversos serviços que as mídias sociais oferecem e que eram desconhecidos.

A pandemia nos proporcionou viver o contraditório. De um lado, pessoas morrendo, em princípio por ser algo devastador e desconhecido, depois por prepotência governamental e por imprudência daqueles que não se cuidaram. De outro lado, fazendo as pessoas se renovarem e desabrocharem para uma outra forma de viver socialmente. Uma vida social longe do contato físico e que, ao mesmo tempo, encurtou distâncias antes transponíveis, porém, com altos custos operacionais. Hoje, compreendemos e até gostamos da comodidade de nos encontrarmos por meio do *Meet*, *Skype*, *Zoom*, *Cisco Webex*, *Microsoft Teams* e outros aplicativos que a cada dia surgem com uma novidade. Nossa vida mudou radicalmente da noite

para o dia.

Aos poucos estamos aprendendo a viver dentro de um tempo pandêmico, buscando refletir a vida de uma forma diferente, mais consciente e consequente. A minha imprudência hoje pode ceifar a vida de alguém próximo e muito querido.

4.2 Os reflexos da pandemia na escola, no corpo docente e discente

A suspensão das aulas presenciais promoveu no cenário educacional momentos de muitas dúvidas, insegurança e ansiedade por parte de professores, pais e alunos. De um momento para o outro, os profissionais da educação precisaram fazer a “inversão” de papéis com os pais que, por consequência, se viram “loucos” com a responsabilidade de fazerem o papel de “professores”. A imagem desse contexto é, no mínimo, estranha, esquisita, haja vista que a escola, por vezes, tinha que fazer o papel de “pais”. Situação irônica se não fosse trágica!

O sistema educacional, sempre tão redondinho com aulas expositivas ou não, criativas ou não, presenciais e de contatos, num instante se transformou em um nebuloso cenário de incertezas e indagações sobre o que fazer. Quanto tempo as aulas ficarão suspensas? Como se dará a continuidade do ano letivo? Se o retorno não acontecer logo, quais métodos utilizar? Quais plataformas educacionais poderão ser utilizadas? Como acontecerá a comunicação com os alunos e pais? Foram tantos os questionamentos e a necessidade de respostas rápidas que – num repente – os professores se transformaram em *expert* na arte de produzir material apostilado, vídeo-aulas, transformaram-se em vorazes *youtubers*, além da busca frenética de outros mecanismos e estratégia para deixarem os alunos com menor prejuízo possível.

Passado o primeiro impacto, vieram as confirmações de alguns temores, como por exemplo, o prejuízo sofrido pelas crianças da pré-escola que não têm autonomia suficiente para prosseguir nos estudos sem o auxílio de um adulto, bem como os alunos do ciclo de alfabetização – do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental – Séries Iniciais. Alunos do 4º ano em diante conseguem produzir de forma mais autônoma, mesmo assim, requerem o acompanhamento sistemático de um adulto. Diante desse cenário passa-se a refletir sobre os prejuízos que os alunos, não importa a etapa de ensino, tiveram e terão. Resposta bem complexa, uma vez que todos sofrerão prejuízos que não serão sanadas num estalar de dedos.

Tantas incertezas e desafios interferem, com certeza, na qualidade de ensino e nos atendimentos que são ofertados aos alunos que

frequentam salas multifuncionais, tendo em vista que esses alunos necessitam de atendimento especializado e muitas vezes com adaptações pertinentes à cada necessidade. Tal realidade viabilizou a busca de estratégias para tentar diminuir os prejuízos educacionais causados a todos os alunos, inclusive, os alunos inclusos que, neste momento, foram mais uma vez prejudicados por falta de acesso a aulas remotas/*online*. Cabe aqui questionar: como o novo método de ensino prejudicou ou favoreceu os alunos surdos?

O retorno às aulas presenciais é outro fator que abalará, mais uma vez, a qualidade de ensino, haja vista a realidade estrutural das escolas públicas, especialmente, os altos custos operacionais que envolvem a preparação estrutural das escolas, as questões emocionais de professores, auxiliares, pais e alunos causados pelo isolamento social e o distanciamento escolar, além do fato de que o retorno não acontecerá como de costume. É importante observar que esse retorno precisará, necessariamente, seguir os protocolos de segurança, os quais impõem uma série de adaptações que deverão acontecer antes do retorno presencial. Retorno esse que não será para a totalidade da sala, uma vez que as carteiras precisam ser posicionadas com o distanciamento protocolar que já foi de 2, 0m, mas que na atualidade deve obedecer ao mínimo de 1,20m.

Além dos cuidados com a estrutura física das escolas, existe o cuidado socioemocional de todas as pessoas que compõem o ambiente escolar, que vai do porteiro aos pais dos alunos, considerando o fato de que a escola precisará estar preparada para receber, em primeiro lugar, os profissionais dos diversos setores da educação: porteiros, merendeiros, pessoal de apoio, coordenador, orientador, supervisor, diretor, secretários entre outros, para somente depois receber pais e alunos. Esse acolhimento deve considerar as experiências pandêmicas vividas como o luto pela perda de familiares, amigos, conhecidos, além da perda de emprego, saúde psicológica etc. De acordo com notas técnicas, decretos, protocolos de segurança, esse retorno precisa ser amplamente divulgado e os pais têm direito de optar por mandar ou não seus filhos às aulas presenciais mediante a assinatura de um termo de concordância.

A mudança na rotina escolar é outro fator que necessitará planejamento porque exigirá mudanças de hábitos, uma vez que não representa simplesmente retornar. É retornar para uma nova realidade que vai desde a entrada do aluno até à sua saída ao final do turno escolar. As dificuldades iniciam com uma nova mudança de rotina que é o simples fato de sair novamente de casa, considerada nesse tempo como uma ação não segura. O medo de contaminação é um fator que também prejudicará a retomada à rotina escolar em tempos de pandemia. Mais uma vez, as figuras de professores e pais terão papel fundamental para ajudar os alunos nesse processo de adaptação de volta às aulas presenciais, considerando as perdas pedagógicas que deverão ser avaliadas por meio de atividades diagnósticas, o planejamento dos conteúdos que serão priorizados e os que precisarão ser repostos em vista do que não foi

alcançado.

Diante deste contexto, mais uma vez o professor terá papel fundamental e trabalho triplicado, já que para conseguir atender com o mínimo de satisfação o novo formato de sua clientela, precisará fazer um planejamento que atenda aos alunos das aulas presenciais e aos alunos das aulas remotas/*online* e que os pais optaram por não os mandar para a escola. É importante ressaltar que todas as adequações, especialmente as do aprendizado, necessitarão passar pelo foco do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, as quais estão previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, todo e qualquer planejamento educacional deve ser reorganizado tendo em vista a nova realidade e sistematizar:

- ✓ Reorganização de conteúdos;
- ✓ Revisão e adaptação de objetivos e metas;
- ✓ Avaliação e criação de estratégias para a recuperação da aprendizagem;
- ✓ Disponibilização de meios tecnológicos e recursos para complementar o processo de aprendizagem, que visa atender tanto os alunos com aulas presenciais quanto os alunos com aulas remotas ou apostiladas;

É vital pensar e repensar as estratégias para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades especiais, os quais, em virtude da pandemia, sofreram prejuízos muito maiores, ou porque não tinham recursos para o acompanhamento das aulas remotas, ou por não conseguirem um bom aproveitamento da aprendizagem porque a oferta do sistema de apostilamento dos conteúdos e atividades não foram suficientes para o desenvolvimento da aprendizagem. Para esses alunos, com níveis de aprendizagem diferentes, torna-se primordial estabelecer metodologias, objetivos e metas que os auxiliem na recuperação da aprendizagem de forma satisfatória. Vale ressaltar, por fim, que TODOS devem estar inclusos mesmo em tempos de pandemia. Aliás, esse direito é garantido por lei mesmo antes do período pandêmico.

Considerando o tema deste livro, é mister refletir como este tempo impactou na aprendizagem dos alunos surdos, tendo em vista o fato de que eles são, obrigatoriamente políglotas, pois necessitam dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa ao mesmo tempo.

4.3 O impacto da pandemia na aprendizagem dos alunos surdos: LIBRAS e Língua Portuguesa

A realidade pandêmica fez com que uma pequena parcela da população vivenciasse esse momento sem poder expressar seus medos e anseios, pelo simples fato de não se expressar oralmente devido ao déficit

de comunicação. Trata-se das pessoas com surdez que não são “ouvidas” porque sua “língua nativa” é conhecida somente por uma pequena parte da população ouvinte.

Pressupõe-se que o isolamento social para essa parte da população trouxe mais prejuízos se considerarmos a sua realidade de “isolamento” social vivido mesmo antes da pandemia em virtude da dificuldade de comunicação entre ouvintes e surdos. Cabe refletir: se em tempos normais eles já viviam em uma espécie de “isolamento social”, imagine em tempos de pandemia! Neste sentido, podemos nos perguntar como foi a oferta das aulas aos alunos surdos inseridos no ensino regular? Será que a oferta do ensino remoto ou apostilado foi eficaz, a ponto de ofertar o mínimo de prejuízo pedagógico ao aluno surdo? Tantas inquietações só poderão ser, de fato, sanadas na volta das aulas presenciais.

É claro que várias iniciativas em prol do ensino ocorreram em todo o país. A oferta do ensino remoto, como forma de prevenção de contágio pelo vírus SARS-CoV-2 ou Covid-19, promoveu a exclusão de parte da população que não tem acesso às tecnologias por questões socioeconômicas ou habilidades exigidas para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, o ensino de alunos surdos que precisarão de intérpretes para entender as videoaulas totalmente oralizadas.

Sendo assim, o ensino de alunos surdos, como ocorreu com todos, precisou buscar alternativas para que o acesso à educação escolar não fosse totalmente prejudicado. A busca de alternativas, com certeza, deixou muitos professores “atordoados”, especialmente aqueles que têm dificuldades de atender sua clientela surda mesmo presencialmente.

4.3.1 A dicotomia: professor com e sem formação para atender ao aluno surdo e as diferenças individuais no contexto de inclusão híbrida

Século XXI? Ano dois mil e vinte? Será eternizado em nossas vidas! Esse 2020 trouxe um cenário surpreendente para a educação brasileira, ou melhor, mundial, por que os professores foram colocados em isolamento físico e afastados do ambiente de trabalho, os quais perderam o contato com os alunos por um tempo. Diante das situações, tiveram que buscar estratégias e reinventar o seu papel tornando-se *youtubers*, autores e atores de vídeos, aprenderam novas formas de comunicação, sendo desbravadores de diversas tecnologias. Assim, foram horas e horas incansáveis para muitos professores que atuam com os alunos surdos diante de um trabalho magnífico que ficará na história e merece ser lembrado e valorizado ao longo dos tempos. Se antes, a história deste grupo era de sofrimento e superação,

atualmente a história se repete, mas com um novo “inimigo”, um vírus que obrigou a humanidade desacelerar.

Por isso, a maioria dos educadores teve que buscar novas estratégias de ensino, por que o momento exigia um professor mais proativo e dinâmico. No entanto, nem todos buscaram inovações e formação para atender seus alunos. Assim, o cenário trouxe oportunidades para o ensino remoto com inovações para potencializar as experiências e transformar em conhecimentos, haja vista que em 2020 a maioria dos professores não tinham ideia ou conhecimento do termo “ENSINO HÍBRIDO”, e qual seria o seu significado e como aconteceria a sua prática. Contudo, houve a “corrida” de alguns professores em busca de formação e informação para atender aos alunos, principalmente os surdos.

Isto posto, antes do isolamento já vivíamos uma crise educacional dentro de um cenário caótico e moroso, apesar de já haver conhecimento de Leis que garantem o direito de educação de qualidade para todos os alunos. No entanto, observou-se um pequeno movimento de algumas instituições (faculdades) em oferecer formação aos professores de forma on-line, EAD, assíncronas com *lives*, entre outros, mas nem todos buscaram a qualificação para atender seu público.

Assim, quando as instituições decidiram retornar de forma remota, muitos surdos evadiram porque não tiveram segurança de aderir ao “novo modelo.” Nesse contexto, alguns tiveram seus estudos atrasados devido à morosidade para o início das aulas presenciais. Mas a questão central foi que nem todos os professores buscaram formação. No entanto, mesmo os professores com conhecimento não conseguiram motivar seus alunos por ser novidade para ambos. Podemos observar que nem tudo foi negativo neste cenário, haja vista que muitos surdos tiveram a oportunidade de participar de eventos que talvez, presencialmente não iriam por questões de acessibilidade linguística. O contexto pandêmico possibilitou maior conhecimento científico aos alunos surdos que tiveram a proatividade de seguir em frente com os estudos porque tiveram acesso à formações devido a sua obrigatoriedade, ao qual puderam adentrar nas formações.

A maior dificuldade foi a exaustão diante das questões tecnológicas que o professorado precisou implementar em sua rotina de trabalho, muitas vezes “brigando” com a tecnologia, ou porque não havia ferramentas com qualidade para a execução do seu trabalho, ou pelo fato de que nem todos tinham as habilidades necessárias para manusear os aplicativos, as salas virtuais, provocando uma sobrecarga ao cenário de reinvenção pedagógica do professor.

Confesso que a demanda foi grande e exaustiva. Antes os acessórios eram quadro, giz (pincel), apagador e, o principal, o aluno inserido no espaço físico da sala de aula. No entanto, a pandemia mudou essa realidade para uma sala virtual, com ensino virtual, exigindo tanto do aluno quanto do

professor, uma dedicação maior aos estudos e às descobertas de novas estratégias de ensino, fato que possibilitou maior visibilidade à Língua Brasileira de Sinais devido à obrigatoriedade da Janela de Libras em cada vídeo formação, videoaulas.

A necessidade da reinvenção, aliada a fatores psicológicos de insegurança e incertezas, leva todo o professorado em busca de manter sua motivação para também motivar os alunos a manterem o vínculo escolar e a não evadirem. O olhar do professor, no caso dos alunos surdos, precisou superar a frieza tecnológica para vislumbrar que do outro lado do computador existe uma pessoa com déficit de comunicação, neste caso, a pessoa surda, além de terem bem delineadas as questões emocionais porque são seres humanos com angústias, medos, síndromes, estresse como todos os outros, contudo, com uma incógnita a mais, uma vez que a comunicação – na maior parte das vezes – é deficitária e chega tardiamente dada a dificuldade que o mundo ouvinte tem com a LIBRAS.

Ressaltamos a condição humana da pessoa surda, porque em algumas situações constatamos que alguns profissionais que trabalham diretamente com o surdo, em sua maioria, abordam somente pelo viés do “problema” da comunicação, mas há outros fatores e questões que precisam ser considerados porque a pandemia provocou um cenário inédito de isolamento social, com rápida transição para o ensino remoto e um impacto enorme no aspecto emocional de milhões de estudantes, educadores e famílias, além de expor mais uma vez e com ênfase as fragilidades dos sistemas educacionais – sempre suscetíveis a situações de crises ou fatores que afetam diretamente as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, bem como, a falta de formação dos educadores para atender seus alunos com qualidade.

A corrida desafiadora para encontrar novos caminhos a fim de diminuir o impacto pandêmico no processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos surdos, provocou a necessidade de especificar as metodologias e as políticas públicas que implementam a educação, de forma que, de acordo com Serafini (2012, p. 80), [...] conhecendo a realidade em que estão sendo disponibilizadas essas tecnologias e a serviço de quem [...] não viabilize, por meio de armadilhas, o domínio sobre essas pessoas tão pouco se torne instrumento de exclusão social.

A realidade atual nos permite constatar que estamos vivendo num país “dividido” por duas línguas: LIBRAS x Língua Portuguesa – modalidade oral/auditiva e viso espacial. Contudo, não se trata de nações diferentes, mas de formas diferentes de comunicação ainda desconhecidas pela maioria ouvinte. É sabido que os surdos têm direito linguístico e, acima de tudo, direito a acesso a todo tipo de conhecimento e informações, mas percebe-se que há diferentes tipos de mídias no contexto educacional e sua aplicabilidade está descontextualizada devido à ausência de conhecimento ou, até mesmo, de percepção de alguns profissionais sobre o entusiasmo do uso das tecnologias digitais para o aluno surdo, haja vista que são poucos os recursos utilizados em sala de

aula remota.

Observa-se que ao longo desta trajetória do isolamento social/físico, muitos professores adotaram o apostilado como o principal recurso para ensinar. Mas, se analisarmos a metodologia apostilada, veremos que faltam mecanismos para cativar e motivar os educandos. Diante dessas constatações, principalmente no que tange à questão linguística de apropriação e desenvolvimento na LIBRAS e do português escrito, em que a escola se apresenta como espaço para os saltos na aquisição da linguagem, entendemos que na educação de surdos, o ensino remoto não tem conseguido obter resultados aparentemente positivos.

Observa-se um ensino distante da realidade de muitas crianças, jovens e adultos, assim como o acesso aos conhecimentos científicos. É perceptível a necessidade do desenvolvimento psíquico que se desenvolve muito mais no visual. Por isso, modelo apostilado de ensino exclui aqueles que não conseguem se adequar às necessidades básicas que a tecnologia exige.

É mister salientar que existe um “caminho” longo para chegar ao que chamamos de ideal. A experiência profissional nos revela que não há necessidade de termos muitos acessórios para atender os alunos surdos. Não precisamos de muitos recursos midiáticos para ensinarmos, no entanto, muitos argumentos de estudiosos a favor desse estilo de ensino, indicam que o ensino midiático pode gerar a autonomia dos alunos em relação à participação ativa do próprio conhecimento. Contudo, na perspectiva Histórico-Cultural, toda aprendizagem demanda a intervenção do adulto ou professor e, no caso do ensino remoto, os surdos ficam em desvantagem, pois nem sempre há uma língua partilhada.

Enfim, mesmo tendo conhecimento e formação acerca das mídias, não conseguiremos ir além se não observarmos a criança como ser e não como deficiente. É preciso entender – de uma vez por todas – que são seres capazes e detentores de habilidades e competências! O diferencial está no déficit de comunicação entre ouvintes e surdos! O importante no processo ensino-aprendizagem, neste tempo pandêmico ou em qualquer outro, é que todos os profissionais envolvidos com alunos surdos tenham formação e conhecimento das metodologias ativas para atender com qualidade nas aulas remotas, sejam elas síncronas ou assíncronas. Afinal, o fortalecimento da utilização da LIBRAS em sala de aula garante o direito de o surdo aprender uma segunda língua, neste caso, a Língua Portuguesa.

Bom, encerro aqui este pequeno ensaio livresco, torcendo para que as informações nele contidas sejam de alguma forma benéficas, trazendo reflexões e provocações para você, leitora e leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A humanidade supre sua necessidade de comunicação através das linguagens orais e escrita, tendo em vista seus termos oral-auditivos. Assim, diz-se que essas formas de linguagens são as utilizadas pelos ouvintes e, em alguns casos, pelos não ouvintes. A forma de comunicar ou de se expressar dependerá do meio em que o comunicador esteja inserido.

A forma de comunicação para os surdos leva em consideração os termos visuoespaciais que estabelecem um conjunto de elementos linguístico manuais, corporais e faciais, necessários para a articulação do sinal. Sendo assim, ao construir uma sentença, o comunicador utiliza os olhos para entender o que está sendo comunicado, razão pela qual é importante frisar que a surdez tem caráter visual, tendo em vista que é, também, a surdez que identifica o surdo como sendo uma pessoa “diferente” e o que comprova ao surdo sua condição de surdo, no caso do Brasil, é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tendo seu Estatuto consolidado pela Lei nº 10.436/02.

A LIBRAS é considerada uma língua nata, tendo em vista sua complexidade sistêmica e sua eficácia comunicativa. Como pode-se observar no decorrer desta pesquisa a LIBRAS possui gramática própria. Nela, é possível encontrar elementos constitutivos das palavras e de um léxico estruturado a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos, componentes pertinentes às línguas convencionais que preenchem requisitos específicos e princípios básicos gerais, também encontrados nas linguais orais- auditivas, tais como:

- ✓ Geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando assim, a produção de número infinito de construções a partir de um número finito de regras;
- ✓ Conjunto de regras convencionais codificados no léxico;
- ✓ Os princípios pragmáticos permitem aos seus utentes usar estrutura nos diferentes contextos de forma a corresponder às diversas funções linguísticas do cotidiano.

No decorrer desta pesquisa buscou-se as semelhanças entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, embora não tenha sido um feito profundo, mas superficial. Todavia, pode-se verificar que a Língua de Sinais Brasileira segue a mesma estrutura da Língua Portuguesa considerando, claro, algumas especificidades próprias das línguas de sinais, como por exemplo, o uso da face e do movimento do corpo como parte importante da formação de palavras e sentenças.

Observou-se também que a LIBRAS possui a ordem frasal SVO –

sujeito/verbo/objeto – como ocorre na Língua Portuguesa. Assim, quando o surdo diz “JOÃO COMPRAR CARRO”, a frase constitui-se da ordem gramatical SVO, embora não sejam expressos conectivos como artigos, preposições, numerais etc., como na Língua Portuguesa, que ficaria assim constituída: “João comprou um carro”.

Assim, pode-se dizer que a comparação entre duas línguas exige comparar as semelhanças e diferenças a partir dos métodos da linguística contrastiva. Neste caso, mostrou-se que na Língua Portuguesa existe um conjunto de preposições que fazem algum tipo de relação entre o verbo e o resto da oração, e que na LIBRAS esta relação é feita a partir do espaço incorporado ao verbo ou da indicação.

No que se refere aos sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos, pode-se dizer que estas são áreas de estudos extremamente importantes para estabelecer o sistema linguístico da LIBRAS. No caso da fonologia, da morfologia e da sintaxe, se pode verificar que através de seus estudos é possível identificar as unidades mínimas do sistema, os processos de flexão nominal e verbal, bem como estudar os elementos básicos das línguas de sinais, como a descrição dos parâmetros fonológicos – configuração de mão; movimento, locação, orientação da mão e expressões não-manuais.

A sintaxe, por sua vez, busca analisar a organização espacial da LIBRAS, tendo em vista o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal – fundamentais para as relações sintáticas. Assim, verificou-se que o espaço de sinalização é a referência utilizada para a construção do discurso. Por esta razão, a direção da cabeça, dos olhos, do corpo, as apontações, os classificadores, os verbos direcionais ou de concordância, são importantíssimos para o entendimento da língua de sinais, especialmente porque os sinalizadores estabelecem os referentes associados à localização no espaço, estando ou não o referente presente.

Todo o progresso acerca do sistema linguístico da LIBRAS não apaga as barbáries realizadas contra a pessoa com surdez, seja no passado, seja na atualidade. Se no passado buscava-se uma cura para uma doença não existente, hoje busca-se incluí-lo no mundo educacional como alguém que precisa aprender o sistema linguístico oral, desconsiderando a complexidade da língua e utilizando a língua de sinais apenas como uma forma de se ensinar a Língua Portuguesa.

Cabe vislumbrar, assim, uma nova perspectiva para a educação do surdo e para sua inserção no mundo dos ouvintes. Para que isso ocorra, faz-se necessário compreender a surdez não como algo que inferiorize a pessoa, mas como pessoa com identidade linguística. Dessa forma, o surdo poderá ser compreendido como um ser comunicativo e tão capacitado quanto um ouvinte.

Finalmente, chega-se à conclusão de que a presente pesquisa não é conclusiva e sim, o primeiro passo para estudos mais profundos sobre a estrutura gramatical da LIBRAS. Outros objetos de pesquisa são a

escrita e a variação de sinais (dialetos) que ocorrem na LIBRAS, embora ainda encontre resistência por parte de alguns linguistas.

REFERÊNCIAS

ARRIENS, M. A. **Oficina Básica**: intérprete e comunique-se através da linguagem corporal expressiva. Curso de LIBRAS ministrado em 27/08/2007. Porto Velho -RO.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKER-SHENK, C.; COKELY, D. **American Sign Language**: A teacher's resource text on curriculum, methods, and evaluation. Washington: Gallaudet University Press, 1980.

BATTISON, R. **Empréstimo Lexical na Língua Americana de Sinais**. Maryland: Linstok Press, Inc, 1978.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 08 ago.2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2022**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 08 jul. 2022.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de língua de sinais**. (reimpressão) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

DIMBLEBY, R.; BURTON, G. **Mais do que palavras: uma introdução à teoria da comunicação**. 4ed. São Paulo: Summus, 1990.

EMMOREY, K. D. **Priming de repetição com morfologia de aspecto e concordância na Língua de Sinais Americana**. *Journal of Psycholinguistic Research*, v.20, n.5, p.365-388, 1991.

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

FERRÃO TAVARES, C. **Os Media e a aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

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

FRIEDMAN, L.A. **The manifestation of subject, object and topic in American Sign Language.** In: LI, Charles N. (ed.). *Word order and world order change.* Austin: University of Texas Press, 1976. p.125-148.

GUARESCHI, N. *In: Política de Identidade: novos enfoques e novos desafios para a psicologia social.* 2000.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2019.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOHLFELDT, A. et al. (Orgs.). **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HULST, H. v.d. **Units in the analysis of signs.** In: *Phonology 10.* Cambridge: Cambridge University, 1993. p.209-41.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Censo 2021.

INES - **Instituto Nacional de Educação de Surdos.** Disponível em: <http://ines.org.br> Acesso em: 2022.

JAKOBSON, R. **A afasia como um problema linguístico.** In. *Novas Perspectivas Linguísticas.* Organizado por Miriam Lemle e Yonne Leite. Petrópolis: Vozes, 1970.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The Signs of Language.** Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts and London, England. 1979.

LIDDELL, S. **Four Functions of a Locus: Reexamining the Structure of Space in ASL.** In *Sign Language Research - Theoretical Issues.* Gallaudet University Press. Washington, 1990. p. 176-200.

LILLO-MARTIN, D. C.; KLIMA, E. **Pointing Out Differences: ASL Pronouns in Syntactic Theory.** In: *Theoretical Issues in Sign Language Research.* v.1: Linguistics. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1990. p.191-210.

LOEW, R. C. **Roles and reference in American Sign Language: a development perspective.** Doctoral Thesis. University of Minnesota. 1984.

LOIO, C.; ANÇÃ, M. H. **A dimensão Pedagógica do Gesto: contributo para a formação de professores de português.** Cadernos Didáticos. Série supervisão 03. Portugal: Universidade de Aveiro, 2005.

LULKIN, S. A. **O discurso moderno na educação de surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada.** In: SKLIAR, C. B. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MEUNIER, J.-P.; PERAYA, D. **Introdução às Teorias da Comunicação.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial sobre Audição. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/documentos/relatorio-mundial-sobre-audicao-ingles> Acesso em: 15 jul.2022.

PACHECO, J. et al. *In: Curso básico de LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais.* 2008. Disponível em: www.surdo.org.br Acesso em: 03 fev. 2009.

PADDEN, C. **The relation between space and grammar in ASL verb morphology.** *In: Sign Language research – theoretical issues.* Washington: Gallaudet University Press, 1990. p.118-132.

PERLIN, G.T.T. **Identidades Surdas.** *In: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Medição, 2015.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. de. **Curso de LIBRAS.** 2. ed. Rio de Janeiro: LSB, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira.** Porto Alegre: Letras de Hoje, 1995.

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

RIBEIRO, B. T.; GARCE. P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso.** Porto Alegre: AGE, 1998.

ROCHA, S. O. **INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** Rio de Janeiro: INES, 2017.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SACRISTÁN, G. J. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** *In: NÓVOA, A. Profissão professor.* Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTAROSA, I. M. C. **Simulador de teclado para portadores de paralisia cerebral: avaliação e adaptação para português.** Vol. 1. Madri: Alba, 2000.

SANTOS, E. F. **A economia das trocas simbólicas.** *In: Sociologia da Educação.*

Disponível em: [HTTP://pt.shvoong.com/social-sciences/178732-economia-das-trocassimb%C3%B3licas](http://pt.shvoong.com/social-sciences/178732-economia-das-trocassimb%C3%B3licas) Acesso em: 14 jan. 2022.

SÊNECA. **Sobre a ira, sobre a tranquilidade da alma**. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação**: estudos focaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SKLIAR, C.B. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1998, Vol. 1.

SKLIAR, C. B.. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIOTTI, C. E. **Introdução aos estudos linguísticos**. Curso de Licenciatura em Letras-Libras [Texto-base]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WRIGLEY, O. **Política da Surdez, Washington**: Gallaudet University Press, 1996.