

Lídia da Silva

**FLUÊNCIA DE OUVINTES SINALIZANTES DE LIBRAS COMO  
SEGUNDA LÍNGUA: FOCO NOS ELEMENTOS DA  
ESPACIALIZAÇÃO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Marianne Rossi Stumpf, Dr.<sup>a</sup>

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Rosely Perez Xavier, Dr.<sup>a</sup>

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Lídia da

Fluência de ouvintes sinalizantes de libras como  
segunda língua : foco nos elementos da espacialização  
/ Lídia da Silva ; orientadora, Marianne Rossi  
Stumpf, coorientadora, Rosely Perez Xavier, 2018.  
271 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,  
Programa de Pós-Graduação em Linguística,  
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Libras. 3. Fluência. 4.  
Ouvintes Sinalizantes de Libras como L2. 5.  
Elementos da espacialização. I. Stumpf, Marianne  
Rossi. II. Xavier, Rosely Perez. III. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação  
em Linguística. IV. Título.

Lídia da Silva

**FLUÊNCIA DE OUVINTES SINALIZANTES DE LIBRAS COMO  
SEGUNDA LÍNGUA: FOCO NOS ELEMENTOS DA  
ESPACIALIZAÇÃO**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em  
Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-  
Graduação em Linguística.

Florianópolis, 18 de maio de 2018.

---

Prof. Marco Antônio Martins, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Marianne Rossi Stumpf, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa  
Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Rosely Perez Xavier, Dr.<sup>a</sup>  
Coorientadora  
Universidade Federal de Santa  
Catarina

---

Prof.<sup>ts</sup>. Ana Regina e Souza  
Campello, Dr.<sup>a</sup>  
Instituto Nacional de Educação de  
Surdos

---

Prof.<sup>ts</sup>. Aline Lemos Pizzio, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa  
Catarina

---

Prof. Tarcísio de Arantes Leite, Dr.  
Universidade Federal de Santa  
Catarina

---

Prof. David Quinto-Pozos, Dr.  
University of Texas at Austin



Dedico essa tese a todos os ouvintes  
que persistem na árdua tarefa de se  
tornarem cada vez mais fluente em  
Libras!



“Se você falar com um homem numa linguagem  
que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se  
você falar com ele em sua própria linguagem,  
você atinge seu coração”.

Nelson Mandela



## RESUMO

O presente estudo trata sobre a fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como segunda língua com foco nos elementos da espacialização. Tem por objetivo buscar a relação do fenômeno da fluência com o uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras durante a sinalização de uma narrativa, e nivela-la a partir da qualificação desse uso. Para tanto, respalda-se em McCleary e Viotti (2011) para defender a relação entre fluência e uso dos elementos que compõem a espacialização, e toma o documento “Línguas de Sinais e o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas” de Leeson et al. (2016) como base para o desenvolvimento de níveis de fluência. Os elementos da espacialização são analisados à luz das teorias de Smith e Cormier (2014) e Morgan (2006), com destaque à associação de pontos no espaço (BARBARÁ, 2012), à produção morfossintática (PADDEN, 1988; FARIA-NASCIMENTO; CORREIA, 2011) e à referenciação por meio do corpo (LEAL, 2011; BARBOSA, 2013; MOREIRA, 2007). A parte empírica, conta com dados advindos de dois grupos, o primeiro sendo composto por sete alunos ouvintes sinalizantes de Libras como segunda língua, com amostra de sinalização da História da Pera, e o segundo composto por cinco professores surdos que avaliaram o uso dos elementos da espacialização na sinalização dos participantes ouvintes bem como apontaram outros critérios que levam em conta quando avaliam a sinalização de ouvintes. Esses participantes surdos também pontuaram os aspectos que caracterizam a sinalização fluente, mais ou menos fluente e pouco fluente. Além dos resultados confirmarem a relação entre fluência e os elementos que compõem a espacialização em Libras, também sugerem que os níveis mais altos de fluência são aqueles em que há o uso satisfatório da associação de pontos no espaço, da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo durante a sinalização de uma narrativa, e que os elementos-alvos são ausentes e/ou precários em níveis mais baixos de fluência.

**Palavras-chave:** Libras. Fluência. Ouvintes Sinalizantes de Libras como L2. Elementos da espacialização.



## **ABSTRACT**

*Our Doctorate thesis is built around the concept of the fluency of signaling listeners in Libras (Brazilian Sign Language) as a second language, focusing on the elements of what we call spatialization. The objective is to describe the connection of the fluency phenomenon and the use of elements that make up spatialization in the use of Libras during the signaling of a narrative, besides leveling it out as from the qualification of use. In order to that, we mention some of the work of McCleary and Viotti (2011) to affirm and describe the relation between fluency and the use of the elements that make up spatialization. This study is based on the document "Languages of Signals and the Common European Framework of Reference for Languages" by Leeson et al. (2016) for the development of fluency levels. The spatialization elements are analyzed through the theories of Smith and Cormier (2014) and Morgan (2006), emphasizing the association of points in space (BARBARÁ, 2012) as the morphosyntactic production (PADDEN, 1988; FARIA-NASCIMENTO; CORREIA, 2011) and referring through the use of the body (LEAL, 2011; BARBOSA, 2013; MOREIRA, 2007). The empirical section of this thesis counts on data coming from two separated groups, the first one composed by seven students of Libras as a second language, counting with a sample of the signage of the Story of the Pear, and the second composed by five deaf teachers that evaluated the use of the elements of the spatialization in the signaling of the listening participants. In addition to the results confirming the relation between fluency and the elements that compose the spatialization in Libras, they also suggest that the higher levels of fluency are those in which there is the use of pointing associations in space, morphosyntactic production and referencing through body use during the signaling of a narrative. We also concluded that the target elements are absent at lower levels of fluency.*

**Keywords:** *Libras (Brazilian Sign Language). Fluency. Libras as a Second Language Listeners Users. Spatialization elements.*



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Configurações de mão da Libras .....	74
Figura 2 - Realização de sinais com diferentes configurações de mãos	75
Figura 3 - Pontos de articulação da Libras .....	76
Figura 4 - Apontação.....	81
Figura 5 - Sinal de OUTR@.....	83
Figura 6 - Componentes não manuais .....	84
Figura 7 - Localização descritiva .....	86
Figura 8 - Projeções no espaço em relação ao corpo do sinalizante.....	88
Figura 9 - Relação contrastiva.....	90
Figura 10 - Afinidade semântica .....	90
Figura 11 - Novas associações nos pontos .....	91
Figura 12 - Sinalização no plano frontal .....	92
Figura 13 - Sinalização no plano sagital .....	93
Figura 14 - Verbo Simples: Sinal ROUBAR .....	94
Figura 15 - Verbo com Concordância: Sinal <sub>1S</sub> AJUDAR <sub>2S</sub> .....	95
Figura 16 - Verbo com Concordância: Sinal <sub>2S</sub> AJUDAR <sub>1S</sub> .....	96
Figura 17 - Verbo com Concordância: Sinal <sub>1S</sub> ENTREGAR <sub>2S</sub> .....	97
Figura 18 - Verbo com Concordância: Sinal <sub>1S</sub> ENTREGAR <sub>2S-3S</sub> .....	98
Figura 19 - Verbo locativo – Sinal LEVAR.....	99
Figura 20 - Verbo complexo .....	100
Figura 21 - Verbo COLOCAR .....	101
Figura 22 - Flexão verbal - gênero .....	102
Figura 23 - Flexão verbal .....	103
Figura 24 - Classificador do verbo ANDAR.....	104
Figura 25 - Verbo manual .....	106
Figura 26 - Verbo COMER.....	106
Figura 27 - Verbo ANDAR <sub>DEBICICLETA</sub> .....	109
Figura 28 - Diálogo entre os personagens da narrativa .....	114
Figura 29 - Incorporação/sub-rogado do personagem homem.....	117
Figura 30 - Incorporação/sub-rogado do personagem jovem.....	118
Figura 31 - Incorporação/sub-rogado do personagem 3 adolescentes.	118
Figura 32 - Sinal de BICICLETA e ANDAR <sub>DEBICICLETA</sub> .....	119
Figura 33 - Incorporação/sub-rogado do personagem menino.....	120
Figura 34 - Captação de tela do Elan .....	132
Figura 35 - Uso da apontação como pronome na sinalização dos ouvintes .....	142
Figura 36 - Falta de retomada do ponto associado para ÁRVORE.....	144
Figura 37 - Realização da modificação espacial .....	144
Figura 38 - Direção do olhar de O5 durante a sinalização da narrativa	

.....	145
Figura 39 - Sinal manual seguido de componentes não manuais.....	146
Figura 40 - Sinal de SUBUR <sub>NAÁRVORE</sub> produzido pelos participantes do G1.....	146
Figura 41 - Sinal de DESCER <sub>DAÁRVORE</sub> produzido pelos participantes do G1.....	147
Figura 42 - Sinal de DESCER <sub>DAÁRVORE</sub> com significado de saltitar realizado por O6.....	148
Figura 43 - Localização descritiva produzida com atipicidade realizada por O6 .....	149
Figura 44 - Realização da relação contrastiva na sinalização de O7...	151
Figura 45 - Retomada de ponto e bom uso da relação contrastiva na sinalização de O7 .....	152
Figura 46 - Disfluência na realização da relação contrastiva na sinalização de O1 .....	153
Figura 47 - Disfluência na realização da relação contrastiva na sinalização de O2 .....	154
Figura 48 - Disfluência na realização da relação contrastiva na sinalização de O3 .....	155
Figura 49 - Disfluência na realização da relação contrastiva na sinalização de O4 .....	155
Figura 50 - Uso do plano sagital na sinalização de O4 .....	156
Figura 51 - Uso do plano frontal na sinalização de O4.....	157
Figura 52 - Uso do ponto alto plano frontal na sinalização de O4.....	158
Figura 53 - Realização de verbo com concordância na sinalização de O1 .....	159
Figura 54 - Realização do verbo AJUDAR com concordância na sinalização de O1 .....	160
Figura 55 - Realização de verbo espacial na sinalização de O1.....	161
Figura 56 - Realização de verbo manual na sinalização de O1.....	162
Figura 57 - Realização atípica de verbo manual na sinalização de O6	163
Figura 58 - Realização atípica de verbo manual COLOCAR <sub>PERASNOBOLSO</sub> na sinalização de O6.....	164
Figura 59 - Realização atípica de verbo manual COLOCAR <sub>PERASNOBOLSO</sub> na sinalização de O1.....	164
Figura 60 - Realização do verbo manual ANDAR <sub>DEBICLICLETA</sub> na sinalização de O1 .....	165
Figura 61 - Realização não-conforme do verbo manual ANDAR <sub>DEBICLICLETA</sub> na sinalização dos participantes do G1 .....	166
Figura 62 - Realização não-conforme do verbo ANDAR na sinalização de O6.....	167

Figura 63 - Realização não-conforme do verbo CAIR <sub>DABICICLETA</sub> na sinalização de O6 .....	168
Figura 64 - Realização não-conforme do verbo PEGAR <sub>ASFRUTASDOCHÃO</sub> na sinalização de O6.....	169
Figura 65 - Composição verbal atípica na sinalização de O7.....	176
Figura 66 - Falta de manutenção da adaptação cultural na sinalização de O7.....	177
Figura 67 - Sinal de OUTR@ realizado em pontos diferentes do espaço. ....	181
Figura 68 - Sinalização em pontos opostos na sinalização de C3. ....	182
Figura 69 - Confusão na associação de ponto no espaço na sinalização de C1 .....	183
Figura 70 - Confusão de C4 para a retomada de pontos no espaço.....	185
Figura 71 - Concordância atípica do verbo DAR sem marcação de número e sem direção adequada.....	186
Figura 72 - Confusão de C11 na retomada do referente na sinalização .....	187
Figura 73 - Sinal de CAIR antes da reparação. ....	188
Figura 74 - Diferentes realizações do verbo CAIR. ....	189
Figura 75 - Concordância verbal na sinalização de C1 .....	191
Figura 76 - Atipicidade na produção morfossintática .....	192
Figura 77 - Confusão no uso da produção morfossintática na sinalização de C4 .....	193
Figura 78 - Realização do sinal de ANDAR <sub>DEBICICLETA</sub> com configuração de mão indicando a ação de andar a pé.....	194
Figura 79 - Realização da produção morfossintática na sinalização de C5 .....	195
Figura 80 - Realização de dois classificadores de pessoa .....	195
Figura 81 - Sinal de PERDER realizado por C5 .....	196
Figura 82 - Sinal de IR realizado por C5.....	197
Figura 83 - Incorporações de cinco personagens presentes na sinalização de C2 .....	198
Figura 84 - Incorporações de quatro personagens presentes na sinalização de C1.....	200
Figura 85 - Incorporações de 3 personagens presentes na sinalização de C4 .....	202
Figura 86 - Realização de sinal manual sem a incorporação de personagem, presente na sinalização de C5 .....	203
Figura 87 - Formas não lexicalizadas de árvore.....	206
Figura 88 - Problemas fonológicos presentes na sinalização de O2....	208
Figura 89 - Problema de O3 com associação de pontos no espaço .....	209

Figura 90 - Desorganização no uso do espaço na sinalização de O2..	210
Figura 91 - Sinal mal formado do ponto de vista fonológico.....	214
Figura 92 - Diversidade de produção do sinal ANDAR <sub>DEBICICLETA</sub> de na sinalização de O7 .....	215
Figura 93 - Realização de ANDAR <sub>DEBICICLETA</sub> NA SINALIZAÇÃO DE O1.....	216
Figura 94 - sinal de fluência.....	268
Figura 95 - sinal de fluência sinalizada segundo a perspectiva desta tese .....	268
Figura 96 - sinais dos níveis de fluência sinalizada segundo a perspectiva desta tese .....	269

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas no banco de dados da CAPES a partir do termo de busca ‘fluência Libras (ano de referência 2012) .....	26
Quadro 2 - Níveis comuns de referência para a fluência no QECRL....	42
Quadro 3 - Níveis comuns de referência para a fluência no QECRL – versão em português.....	42
Quadro 4 - Níveis comuns de referência para a fluência sinalizada, definidos no LS-QECRL.....	43
Quadro 5 - Níveis comuns de referência para a fluência sinalizada, definidos no LS-QECRL – versão em português .....	44
Quadro 6 - Questão da ficha de avaliação para o G2 .....	127
Quadro 7 - Os procedimentos de coleta dos dados.....	128
Quadro 8 - Categorias de análise dos dados do <i>Corpus</i> de Libras da UFSC para a elaboração da ficha de avaliação. ....	130
Quadro 9 - Convenções de transcrição e notação.....	133
Quadro 10 - Níveis de gradação de uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras e as respectivas alternativas da ficha de avaliação.....	134
Quadro 11 - Categorias de análise para as narrativas sinalizadas pelos ouvintes, visando à descrição de uso dos elementos que compõem a espacialização.....	135
Quadro 12 - Divisão dos episódios da narrativa.....	138
Quadro 13 - Relações contrastivas na História da Pera.....	150
Quadro 14 - Principais verbos realizados pelos participantes do G1 durante a sinalização da narrativa .....	159
Quadro 15 - Verbos manuais produzidos pelos participantes do G1... ..	162
Quadro 16 - Avaliação do G2 para o uso da associação de pontos no espaço feito pelos alunos ouvintes .....	204
Quadro 17 - Avaliação do G2 para o uso da produção morfossintática feita pelos alunos ouvintes .....	212
Quadro 18 - Avaliação do G2 para o uso da referenciação por meio do corpo feita pelos alunos ouvintes. ....	219
Quadro 19 - Aspectos da fluência mencionados pelos professores surdos .....	224
Quadro 20 - Respostas dos participantes do G2 quanto a um ouvinte pouco fluente em Libras como L2.....	228
Quadro 21 - Nível de sinalização para cada elemento de espacialização, considerando ouvintes pouco fluentes em Libras como L2 .....	229
Quadro 22 - Respostas dos participantes do G2 quanto a um ouvinte	

mais ou menos fluente em Libras como L2. ....	230
Quadro 23 - Nível de sinalização para cada elemento de espacialização, considerando ouvintes mais ou menos fluentes em Libras como L2..	231
Quadro 24 - Respostas dos participantes do G2 quanto a um ouvinte fluente em Libras como L2 .....	231
Quadro 25 - Nível de sinalização para cada elemento de espacialização, considerando ouvintes fluentes em Libras como L2.....	232
Quadro 26 - Uso precário dos elementos que compõem a espacialização em Libras .....	234
Quadro 27 - Nível Básico.....	235
Quadro 28 - Uso mediano dos elementos que compõem a espacialização em Libras .....	236
Quadro 29 - Nível Intermediário.....	237
Quadro 30 - Uso satisfatório dos elementos que compõem a espacialização em Libras .....	239
Quadro 31 - Nível Avançado .....	240
Quadro 32 - Níveis comuns de referência para sinalização de narrativa em Libras .....	241
Quadro 33 - Aplicação dos níveis comuns de referência para sinalização de narrativa em Libras .....	243

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Critérios de avaliação de fluência na Libras: Loss (2016) ...	62
Tabela 2 - Quantidade de apontações realizadas pelos participantes do G1 .....	140
Tabela 3 - Quantidade de personagens incorporados pelo corpo durante a sinalização dos participantes do G1 .....	170



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>O FENÔMENO DA FLUÊNCIA</b> .....	<b>37</b>
2.1	ALGUMAS NOÇÕES DE FLUÊNCIA .....	37
2.2	A PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA DA FLUÊNCIA .....	51
2.3	ASPECTOS ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS DA FLUÊNCIA – A COMUNICAÇÃO E O OUTRO .....	57
2.4	FLUÊNCIA SINALIZADA SOB A PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA APLICADA .....	64
<b>3</b>	<b>OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESPACIALIZAÇÃO EM LIBRAS</b> .....	<b>71</b>
3.1	A ESPACIALIZAÇÃO .....	71
3.1.1	Aspectos fonológicos da Libras .....	74
3.2	ASSOCIAÇÃO DE PONTOS NO ESPAÇO .....	77
3.2.1	Apontação .....	81
3.2.2	Modificação espacial .....	82
3.2.3	Componentes não manuais .....	83
3.2.4	Localizações descritivas .....	85
3.2.5	Planos projetados em relação ao corpo do sinalizante .....	87
3.2.5.1	<i>O plano horizontal</i> .....	88
3.2.5.2	<i>O plano frontal</i> .....	91
3.2.5.3	<i>O plano sagital</i> .....	92
3.3	PRODUÇÃO MORFOSSINTÁTICA .....	93
3.3.1	Verbos simples .....	93
3.3.2	Verbos com concordância .....	95
3.3.3	Verbos espaciais .....	98
3.3.4	Perspectivas de análise da produção morfossintática .....	100
3.3.4.1	<i>Perspectivas tradicionais</i> .....	101
3.3.4.2	<i>Verbos manuais – descrição, gestualidade e representação</i> ..	105
3.4	REFERENCIAÇÃO POR MEIO DO CORPO .....	110
3.4.1	Ações e discursos dos personagens .....	111
3.4.2	Espaço Sub-rogado .....	115
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>121</b>
4.1	A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....	121
4.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	121
4.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	123
4.4	ANÁLISE DOS DADOS .....	128
4.4.1	A análise dos dados da fonte secundária .....	128
4.4.2	A análise dos dados primários .....	134

<b>5 O USO DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESPACIALIZAÇÃO POR OUVINTES SINALIZANTES DE LIBRAS COMO L2 .....</b>	<b>137</b>
5.1 A ASSOCIAÇÃO DE PONTOS NO ESPAÇO .....	140
5.2 A PRODUÇÃO MORFOSSINTÁTICA .....	158
5.3 A REFERENCIAÇÃO POR MEIO DO CORPO.....	169
<b>6 A PERSPECTIVA DE PROFESSORES SURDOS QUANTO AO USO DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESPACIALIZAÇÃO POR OUVINTES SINALIZANTES DE LIBRAS COMO L2 .....</b>	<b>179</b>
6.1 DAS BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE NÍVEIS AVALIATIVOS .....	179
6.1.1 O uso do elemento associação dos pontos no espaço .....	179
6.1.2 O uso do elemento da produção morfossintática.....	187
6.1.3 O uso do elemento da referenciação por meio do corpo .....	197
6.2 DAS AVALIAÇÕES DOS OUVINTES .....	204
6.2.1 Associação de pontos no espaço .....	204
6.2.2 Produção morfossintática .....	212
6.2.3 Referenciação por meio do corpo .....	219
<b>7 NÍVEIS DE FLUÊNCIA EM L2 E SUA RELAÇÃO COM USO DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESPACIALIZAÇÃO EM LIBRAS.....</b>	<b>223</b>
7.1 A RELAÇÃO DA FLUÊNCIA COM O USO DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESPACIALIZAÇÃO EM LIBRAS .....	223
7.2 NÍVEIS DE FLUÊNCIA .....	228
7.2.1 Uma proposta de níveis de fluência a partir do uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras.....	233
<b>8 CONCLUSÃO .....</b>	<b>245</b>
REFERÊNCIAS .....	249
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	258
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	260
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERFIL .....	262
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DOS AVALIADORES .....	263
APÊNDICE E - FICHA DE AVALIAÇÃO .....	265
GLOSSÁRIO .....	268

## 1 INTRODUÇÃO

Sou ouvinte<sup>1</sup>, e era ainda muito jovem quando aprendi a língua brasileira de sinais (doravante Libras<sup>2</sup>) com amigos da igreja que eu frequentava. Sem que naquele momento houvesse qualquer pretensão de ordem profissional, “mergulhei de cabeça” nesse universo chamado por Sacks (1998) de “o mundo dos surdos”<sup>3</sup>. Como consequência do intenso contato com surdos e com a Libras, comecei a atuar como intérprete no contexto religioso, até que em 1996 ingressei no ensino médio profissionalizante: o magistério. No fim do curso, em 2000, fui aprovada em um concurso público para docente do Ensino Fundamental, em um município próximo a Curitiba, chamado Pinhais e, por coincidência do destino, fui lotada na única escola em que havia o CAEDA (Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo), que atendia todas as crianças surdas da região.

Quando iniciei meus trabalhos na escola, ao chegar em sala de aula, comecei a sinalizar para as seis crianças surdas que ali estavam, com faixas etárias e escolaridades diferentes, enquanto elas me olhavam fixamente sem esboçar nenhum tipo de reação. Assim, tentei escolher sinais mais simples e sinalizar mais devagar, a fim de tentar expressar uma linguagem mais infantilizada. Contudo, ainda assim, a interação não acontecia. Naquele dia, descobri que há surdos que não adquirem a língua de sinais na infância. Esta descoberta não me paralisou, ao contrário, me desafiou a buscar conhecimentos. Foi então que, em 2002, iniciei o Curso de Licenciatura em Letras Português- Inglês e, nesse contexto, tomei gosto pela Linguística, especialmente a Linguística das línguas de sinais já que, apesar de estudar Português e Inglês, sempre trazia a Libras para as discussões teóricas e recebia boas orientações de leituras dos professores.

Já com ensino superior completo, exonerei de meu cargo efetivo

---

<sup>1</sup> De acordo com Gesser (2006), ouvinte é a pessoa que tem o sentido da audição preservado e que estabelece relações diversas com surdos. Nesta pesquisa, os ouvintes que têm a Libras como segunda língua são chamados de *sinalizantes* em substituição ao termo *falantes*.

<sup>2</sup> O nome da língua brasileira de sinais será grafado sempre com a primeira letra maiúscula (Libras) de modo a respeitar a regra de escrita de siglas com quatro letras ou mais que formam uma palavra pronunciável e de modo a seguir o padrão de escrita dos documentos legais como a Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05.

<sup>3</sup> Skliar (2005) explica que os indivíduos adultos com surdez profunda consideram que o termo *surdo* não se refere simplesmente a pessoas com perda auditiva, mas ao contexto de um grupo que se comunica essencialmente pela experiência visual, percebendo o mundo através dessas experiências, optando por utilizar a língua de sinais e valorizando a cultura e a comunidade surda.

de professora do Ensino Fundamental I e dei início a uma nova empreitada na área de Libras. Aprovada no concurso público do Estado do Paraná, passei a trabalhar como professora de Português para surdos, dando aulas para estudantes do Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano). Neste contexto, senti necessidade de aperfeiçoamento, e por isso dei início à Pós-Graduação, a nível de Mestrado.

Os dois anos de estudos no Mestrado me possibilitaram resolver o entrave estabelecido naquele primeiro dia de trabalho em Pinhais, já que as disciplinas que havia cursado, as reflexões que haviam sido fomentadas durante o curso e a pesquisa que havia desenvolvido certamente contribuíram para o aprofundamento de minhas concepções quanto à aquisição da linguagem e à aquisição da Libras por crianças surdas.

Na sequência, após a conclusão do mestrado, realizei o Exame ProLibras, que certifica a proficiência no ensino da Libras, e comecei a dar aulas desse idioma para ouvintes. Nesse contexto, pude perceber a dificuldade dos alunos na produção sinalizada, que pode ocasionar comprometimento funcional durante a comunicação na língua em questão.

Atualmente, como professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), do curso de Graduação em Licenciatura em Letras Libras, convivo com muitos ouvintes sinalizantes de Libras como segunda língua (alunos e professores do curso) e venho constatando a dificuldade que eles têm em sinalizar textos mais elaborados – como os de cunho acadêmico, os quais são corriqueiros no curso. Esses ouvintes, mesmo após muitos anos de estudos formais da língua, ainda não se consideram fluentes. A dificuldade em lidar com a expressão sinalizada também se verifica nos ouvintes que são estudantes dos cursos de extensão oferecidos pelo NEL – Núcleo de Ensino de Libras – da UFPR, e que são por mim coordenados. Ocorre que, embora alcançar um bom nível de fluência em Libras (ou em qualquer outra segunda língua) seja um desafio, configura-se como o alvo almejado por muitos ouvintes.

Ao que parece, inicialmente, o processo de aquisição<sup>4</sup> da Libras, segundo Gesser (2006), torna-se, por vezes, muito difícil aos ouvintes, devido à grande distância linguística entre o português (uma língua de modalidade oral) e a Libras (uma língua de modalidade visuo-manual). Resultado disso é que, empiricamente, constata-se que a maioria dos

---

<sup>4</sup> Neste estudo, os termos *aquisição* e *aprendizagem*, *adquirir* e *aprender* serão considerados sinônimos para se referir ao processo pelo qual o ouvinte falante nativo da língua portuguesa se apropria da Libras como segunda língua.

ouvintes sinalizantes de Libras como segunda língua (doravante L2<sup>5</sup>) alcança um nível de fluência inferior ao que se costuma esperar. Assim, entendendo que a fluência é um dos fatores qualitativos da produção oral e que determina o sucesso funcional do aprendiz (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 128), acredito que este é um importante tema a ser trazido à agenda de discussão na área da Linguística Aplicada.

Poucos, também, são os estudos empíricos na área da Linguística e da Linguística Aplicada que se debruçam sobre a questão da fluência nas línguas de sinais. Em pesquisas envolvendo a língua americana de sinais, por exemplo, Hilger et al. (2015), por meio de aparatos tecnológicos (sensores colocados nas mãos, pulso, cotovelo inferior, cotovelo superior, ombro, clavícula e testa dos participantes e, ainda, refletores de luz infravermelha para captura de movimento), descreveram o índice espaço-tempo na sinalização de surdos e ouvintes aprendendo a língua americana de sinais como L2, baseando-se nos estudos da cinesiologia (movimento dos sinais) e utilizando valores para duração, amplitude e estabilidade para analisar a fluência dos participantes. Os resultados apontaram diferença significativa no padrão de tempo-espaço entre os sinais produzidos por surdos e os produzidos pelos ouvintes. Com base na pesquisa de Hilger et al. (2015), depreende-se uma perspectiva que privilegia os aspectos temporais para a compreensão da fluência.

No estudo de Lupton (1998), a autora investigou os critérios estabelecidos por surdos quando julgam a fluência de outros surdos adultos. Para conhecer os itens avaliados e os critérios correspondentes, sete surdos foram solicitados a qualificar a capacidade de sinalização de nativos da língua americana de sinais e, na sequência, outros cinco avaliadores julgaram as mesmas amostras de sinalização. O resultado mostrou coincidência nos critérios de avaliação definidos para os “bons sinalizantes”: presença de pausas preenchidas, falta de hesitações e repetições, boa taxa de elocução, coerência semântica, flexibilidade contextual, criatividade e outros. Entre aqueles que foram mal avaliados (apresentando disfluência, nesse caso), observou-se: falta de expressão facial, má postura, falta de contato com os olhos e a falta de movimentos corporais. Esse estudo, apesar de conter aspectos temporais (pausas, hesitações, repetições), parece assentar-se em perspectivas que consideram a interação, a percepção do outro e a participação do interlocutor na construção da fluência.

---

<sup>5</sup> Neste estudo, os termos L2/LE serão considerados sinônimos para referir-se a uma língua não materna.

No Brasil, a discussão teórica sobre o tema fluência na educação linguística das línguas de sinais demonstra ser ainda mais escassa. Ao analisar as teses e dissertações do ano de 2012<sup>6</sup>, disponibilizadas no Sistema Capes<sup>7</sup>, a partir do termo de busca ‘fluência Libras’, na área Letras/Linguística, foi possível encontrar 29 trabalhos. Seus resumos/*abstracts* foram lidos para uma categorização inicial, resultando nas seguintes categorias: “descrição linguística”, “língua e o surdo”, “bilinguismo e inclusão”, “fluência em língua oral” e “outras áreas”. Em uma análise mais apurada, contudo, observei que esses estudos não apresentam contribuição direta para a minha pesquisa, já que nenhum deles considera alunos ouvintes como participantes. O Quadro 1, a seguir, lista os estudos encontrados no sistema Capes a partir do termo de referência ‘fluência Libras’.

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas no banco de dados da CAPES a partir do termo de busca ‘fluência Libras (ano de referência 2012)

TEMÁTICA	TRABALHOS
<b>Descrição linguística</b>	PAGY, F E. <b>Reduplicação na língua brasileira de sinais.</b> Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Universidade de Brasília, Brasília, p. 203. 2012.
	DELGADO, I; C. <b>Uma análise estilística da Língua Brasileira de Sinais:</b> variações de seu uso no processo interativo. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 166, 2012.
	COSTA, V. H. S. da. <b>Iconicidade e produtividade na língua brasileira de sinais:</b> a dupla articulação da linguagem em perspectiva. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p.96, 2012.
	MENDONÇA, C. S. S. S. <b>Classificação nominal em</b>

<sup>6</sup> Período mais recente apresentado no sistema.

<sup>7</sup> <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

	<p><b>Libras: um estudo sobre os chamados classificadores.</b> Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, p. 155, 2012.</p> <p><b>CASTRO, N. P. de. A tradução de fábulas seguindo os aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais.</b> Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p.165, 2012.</p> <p><b>LIMA, H. J. de. Categorias lexicais na língua brasileira de sinais: nomes e verbos.</b> Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 139, 2012.</p> <p><b>COSTA, M. R. Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: ENCICLOLIBRAS.</b> Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, p. 151, 2013.</p> <p><b>SILVA, N. M. da. Instrumentos Linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: Constituição e Formulação.</b> Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 272, 2012.</p>
<p><b>Língua e o Surdo</b></p>	<p><b>KUMADA, K. M. O. "No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?" Representações sobre línguas de sinais caseiras.</b> Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 156,2012.</p> <p><b>MORAES, A. H. C. de. Descrição de desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua.</b> Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Universidade Católica da Pernambuco, Recife, p. 125, 2012.</p>

	<p>SAMPAIO, M. J. A. <b>Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual.</b> Tese (Dourado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 165, 2012.</p> <p>CARVALHO, M. M. <b>Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do ensino fundamental maior.</b> Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, p. 102, 2012.</p> <p>SILVA, A. M. da. <b>A Representação da Língua Brasileira de Sinais para os Surdos no Prolibras em Roraima.</b> Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista p. 131, 2012.</p> <p>DIDÓ, A. G. <b>Pareceres descritivos de alunos surdos: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no ensino fundamental.</b> Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, p. 138, 2012.</p> <p>WANDERLEY, D. C. <b>Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes.</b> Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 192, 2012.</p> <p>ALVES, S. M. de L. <b>Textos escritos de alunos surdos e ouvintes sob o olhar da linguística textual.</b> Mestrado (Ciências da Linguagem) – Programa de Pós Graduação em Ciência da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, p. 162, 2012.</p>
<p><b>Bilinguismo e Inclusão</b></p>	<p>MERODE, P. D. N. <b>Bilinguismo e interpretação simultânea: uma análise cognitiva do processamento da Memória de Trabalho e da Fluência Verbal.</b> Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-</p>

	<p>Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 94, 2012.</p> <p><b>LORTHIOS, A. A. M. Ações de uma professora-pesquisadora no processo de construção de conceitos em língua de sinais numa escola bilíngue para surdos.</b> Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 105, 2012.</p> <p><b>KAMILOS, K. L. O processo de inclusão educacional do surdo para os profissionais que atuam em uma escola da rede municipal de ensino.</b> Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 142, 2012.</p>
<b>Fluência em língua oral</b>	<p><b>MERLO, S. Dinâmica Temporal de Pausas e Hesitações na Fala Semi – Espontânea.</b> Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de estudos da Linguagem, Campinas, p. [s/m], 2012.;</p>
<b>Outras áreas</b>	<p><b>GUARESI, R. Nomeação e fluência verbal em portadores de Esclerose Múltipla',</b> Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 173, 2012.</p> <p><b>FREITAS, M. C. C. de. O Gesto na aquisição "desviante": movimentos entre a produção e a percepção.</b> Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, p. [s.n.], 2012.</p> <p><b>ALMEIDA, A. N. S. de. A competência narrativa na provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro Aracaju/SE.</b> Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, p. 128, 2012.</p> <p><b>TITOTO, M. R. Discursividades de sujeitos com necessidades educacionais especiais sobre a competência oral-enunciativa em língua estrangeira.</b> Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –</p>

Departamento de Linguística, Letras e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 122, 2012.

SILVA, F. A. da. **A produção escrita de conto e causo em Cadernos de Apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa.** Dissertação (Mestrado e Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 99, 2012.

MOTA, M. S. P. **A inserção do texto literário como ferramenta para produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira.** Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – Pós LA, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, p. 227, 2012.

SOUZA, S. C. B. de. **Teacher's representations of the english language in Santarém, Pará.** Dissertação (Mestrado em Letras Inglês) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Inglês, Florianópolis, p. 96, 2012.

MORAES, A. C. M. de. **O ser animado: análise da animação de objetos com referência nas ações básicas de esforço de Rudolf Laban.** Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 66, 2012.

LEMOS, A. M. **As estratégias de interpretação de unidades fraseológicas do português para a Libras em discursos de políticos.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, p. 175, 2012.

Fonte: A autora (2017).

Em 2011, ano anterior ao das teses e dissertações disponibilizadas no Sistema Capes, Cruz (2007), a partir de sua pesquisa de Mestrado,

desenvolveu o IALS – Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais, tendo sido seu trabalho posteriormente publicado em formato de livro, em coautoria com Quadros (2011). Esse instrumento avalia a consciência fonológica de crianças surdas, utentes da Língua de Sinais Brasileira, em um dos principais parâmetros estudados na fonologia dessa língua: a configuração de mão. O instrumento é composto de duas partes: a primeira avalia a proficiência lexical dos informantes, e a segunda, a consciência fonológica do parâmetro configuração de mão por meio de trinta tarefas organizadas em cinco itens. As tarefas foram elaboradas e organizadas considerando as condições para a boa formação de sinais e a fonologia da língua.

Em 2016, a dissertação de Loss (2016), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, aplicou alguns dos critérios encontrados na pesquisa de Lupton (1998) para a análise da sinalização de intérpretes de Libras e adicionou outros elementos considerados na perspectiva surda: morfema-boca, contato visual, expressão facial, estrutura da Libras e uso de classificadores.

Embora reconheça que possam existir trabalhos caracterizando a fluência de ouvintes sinalizantes de Libras, a literatura da área de ensino-aprendizagem dessa língua tem apresentado poucos estudos no que se refere ao uso dos elementos que compõem a espacialização nessa língua para qualificar o termo fluência. E, pensando nessa carência, me propus a realizar esta pesquisa, que tem como objetivo investigar a relação de determinados elementos de espacialização com os níveis de fluência em Libras como L2.

Por ser uma língua visuo-manual<sup>8</sup>, a Libras é percebida pela visão e articulada por meio das mãos no espaço de sinalização. Para que a sinalização aconteça, muitos recursos são envolvidos durante a produção, tais como as expressões faciais e corporais, a direção do olhar, o movimento das mãos, a articulação dos sinais, entre outros. Na sinalização de narrativas, por exemplo, Neves (2013, p. 47) menciona o uso de “dispositivos fundamentais” ou “estratégias necessárias para alcançar coesão e coerência entre as frases”. Esses dispositivos linguísticos ocorrem, segundo a autora, no espaço da sinalização:

Os sinalizantes constroem camadas de

---

<sup>8</sup> Segundo Pizzio (2011), há várias denominações para modalidade da Libras: visuoespacial, gesto-visual, espaço-visual, manual-visual, e mais recentemente cinésico-visual. Assim como a autora, adoto o termo visuo-manual por entender que a visão é o canal de recepção e as mãos os articuladores proeminentes da produção.

informações sobre personagens, lugares e eventos e assim como nas narrativas faladas, estabelecem referência. Uma estratégia utilizada é o **estabelecimento de um local para o referente no espaço** de sinais. Nas narrativas em línguas de sinais são utilizados os **classificadores**, eles são os responsáveis por **revelar o tamanho, a forma de um objeto, a animação de um personagem ou como um instrumento é manipulado e como descrever informações topográficas**. [...] A estrutura das narrativas em língua de sinais envolve o uso do espaço para **signalizar as referências e caracterizar os diferentes tipos de referentes**. (NEVES, 2013, p. 47, grifo nosso).

No presente estudo, tais dispositivos são tratados como elementos que compõem a espacialização e, conforme será apresentado no Capítulo 3, são analisados à luz das teorias de Smith e Cormier (2014) e Morgan (2006), com destaque à associação de pontos no espaço, à produção morfossintática e à referenciação por meio do corpo. O primeiro elemento ancora-se, predominantemente, em Barbarà (2012), que defende a visão do R-locus – na qual os pontos são tidos como morfema espacial e projetam-se no espaço em relação ao corpo do sinalizante nos planos horizontal, frontal e sagital. Para o segundo elemento da espacialização, produção morfossintática, baseio-me em Padden (1988), que apresenta a clássica divisão de verbos (e de objetos) em línguas de sinais, e em Faria-Nascimento e Correia (2011), que explicam a realização morfossintática dos verbos manuais. Quanto ao terceiro elemento, referenciação por meio do corpo, utilizo Leal (2011), Barbosa (2013) e Moreira (2007) para explicar a representação de personagens da narrativa da História da Pera – estímulo utilizado neste estudo para promover a sinalização dos ouvintes.

A importância desses elementos é inquestionável para a sinalização em Libras e, por essa razão, são investigados neste trabalho com o propósito de relacioná-los à noção de fluência. Optei por investigar a associação de pontos no espaço, pois pesquisas em aquisição da linguagem por crianças surdas (MORGAN, 2006 para a língua britânica de sinais e NEVES, 2011 para a Libras) mostram que, nos primeiros estágios de aquisição, os pequenos fazem sobreposição de episódios, devido a sua dificuldade de empregar os pontos referências fixos e alterados. Se o uso desse elemento traz dificuldades na L1, provavelmente irá trazer dificuldades aos ouvintes no processo de

aquisição da língua de sinais como L2, podendo ser um fator a ser considerado na análise do fenômeno fluência. A produção morfossintática, por sua vez, foi escolhida devido ao fato de que Dudis (2008) aponta para a importância da preservação de traços semânticos durante a produção de verbos, dada à emergência da iconicidade na gramática. Tendo em vista que o uso desse elemento é importante em L1, é possível que a sua ausência, em alguns contextos, afete a qualidade da sinalização em L2. E a escolha pelo terceiro elemento – a referência por meio do corpo – se justifica pelo fato de que Neves (2011) explica que a habilidade de lidar com o espaço referencial alterado (aquele que o sinalizante utiliza o próprio corpo como referência) é algo adquirido ao longo dos anos, no contato com a língua. Logo, ouvintes sinalizantes iniciantes de Libras podem apresentar dificuldades no uso desse elemento, comprometendo a sua fluência.

Embora sejam considerados importantes, esses três elementos não são explicitamente contemplados na avaliação da fluência no material “Línguas de Sinais e o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas” (doravante LS-QECRL), documento balizador do ensino e da avaliação e destinado a professores, formadores de professores e elaboradores de currículos de cursos de línguas de sinais.

Publicado em 2016, o LS-QECRL “define os níveis de proficiência que permitem medir o progresso dos aprendizes em cada estágio de aprendizagem e ao longo da vida.” (COUNCIL OF EUROPE, 2016, p. 1)<sup>9</sup>. Nesse documento, os alunos são classificados em usuários básicos, independentes e proficientes. O básico corresponde aos níveis A1 (iniciante) e A2 (básico); o independente, aos níveis B1 (intermediário) e B2 (independente); e o proficiente, aos níveis C1 (proficiência operativa eficaz) e C2 (domínio pleno). Baseando-se nessa organização, o presente estudo pretende desdobrar os usos dos elementos que compõem a especialização em Libras para complementar e qualificar o fenômeno da fluência sinalizada.

Em outras palavras, busco relacionar o fenômeno da fluência com os elementos que compõem a especialização em Libras e nivelar esses elementos a partir de seu uso. Para tanto, parto da expectativa de que quanto mais precário for o uso da associação de pontos no espaço, da produção morfossintática e da referência por meio do corpo, menor será a fluência demonstrada por sinalizantes de Libras como L2. Em

---

<sup>9</sup> “ [...] *The Framework also defines levels of proficiency which allow learners' progress to be measured at each stage of learning and on a life-long basis.*” (COUNCIL OF EUROPE, 2016, p. 1)

oposição, quanto mais satisfatório for o uso desses elementos, maior será a fluência demonstrada.

Como objetivos específicos, busco:

1. Analisar o uso da associação de pontos no espaço, da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo na sinalização de ouvintes sinalizantes de Libras como L2, partindo da perspectiva da avaliação de professores surdos;
2. Demonstrar que a fluência em Libras pode ser concebida a partir do uso dos seguintes elementos que compõem a espacialização: associação de pontos no espaço, a produção morfossintática e a referenciação por meio do corpo;
3. Desenvolver descritores de fluência para esses elementos.

Para orientar o trabalho, parto das seguintes perguntas de investigação:

1. Como ouvintes sinalizantes de Libras como L2 fazem uso dos seguintes elementos da espacialização: associação de pontos no espaço, produção morfossintática e referenciação por meio do corpo durante a sinalização de uma narrativa?
2. Como surdos sinalizantes de Libras avaliam a sinalização de ouvintes no que se refere ao uso desses elementos?
3. Como a fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como L2 relaciona-se ao uso dos elementos que compõem a espacialização?
4. Como os elementos que compõem a espacialização em Libras podem ser organizados em níveis de fluência?

Os resultados desta pesquisa visam qualificar a noção de fluência sinalizada e promover reflexão sobre a importância dos elementos de espacialização na avaliação e no nivelamento do desempenho linguístico de ouvintes sinalizantes de Libras como L2. Pode ainda servir, posteriormente, para a definição de objetivos e conteúdos de aprendizagem, favorecendo o ensino da Libras como L2 para ouvintes.

Este trabalho está dividido em oito capítulos. O Capítulo 1 apresenta a Introdução do estudo. O Capítulo 2 situa o termo fluência, discutindo suas noções, seus constituintes, suas perspectivas e o seu nivelamento. O Capítulo 3 aborda os elementos que compõem a espacialização na sinalização em Libras, em particular a associação dos pontos no espaço, a produção morfossintática e a referenciação por meio

do corpo. O Capítulo 4 apresenta a metodologia da pesquisa: os participantes do estudo, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, e os procedimentos de análise utilizados. Nos Capítulos 5, 6 e 7 os dados são apresentados, e então analisados e discutidos. O estudo é finalizado com o Capítulo 8, que apresenta a Conclusão, com suas limitações e encaminhamentos para pesquisas futuras.



## 2 O FENÔMENO DA FLUÊNCIA

O objetivo deste capítulo é discutir o termo fluência no escopo da Linguística Aplicada e as vertentes teóricas que o explicam. Para tanto, na seção 2.1, discuto as noções de fluência e o seu nivelamento em documentos como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (doravante QECRL) e o “Línguas de Sinais e o QECRL” (doravante LS-QECRL) e nos exames de proficiência, como o ProLibras. Nas seções 2.2 e 2.3 dedico-me a explicar brevemente as perspectivas que abarcam os estudos teóricos sobre a fluência: a psicolinguística e a vertente de base enunciativo-discursiva, respectivamente. Para finalizar, na seção 2.4, tomo a perspectiva da Linguística Aplicada para conceituar a fluência sinalizada e para tanto proponho que a relação entre interação dos componentes gestuais com os componentes linguísticos e a produção de textos sofisticados em Libras, de McCleary e Viotti (2011), seja equivalente à relação entre fluência sinalizada e uso de elementos que compõem a espacialização em Libras.

### 2.1 ALGUMAS NOÇÕES DE FLUÊNCIA

A fluência em uma L2 é algo almejado por todos os alunos (KORMOS e DÉNES, 2004), mas não é um construto de fácil definição. A literatura sobre o assunto aborda a fluência sob diferentes perspectivas; contudo, o principal problema ainda persiste – produzir uma definição clara e universalmente aceita para o fenômeno.

De acordo com o dicionário Aurélio online<sup>10</sup>, fluência é “[a] qualidade ou estado de fluente; é a facilidade no dizer.”. Ser fluente significa ser “[n]atural; espontâneo; fácil e abundante; que tem fluência (no falar)”. Essa e outras definições encontradas nos dicionários de língua portuguesa são bastante vagas, pois dão margem à intuição e a um ideal abstrato e muito relativo de fluência, pois o que pode ser “natural” e “espontâneo” para um interlocutor, pode não ser para outro. Além disso, muitas definições dicionarizadas remetem o termo à oralidade, exclusivamente, ignorando o fenômeno da fluência em outras habilidades linguísticas, como a leitura, compreensão oral e produção escrita.

Essa mesma problemática pode também ser verificada em definições encontradas em dicionários e glossários da Linguística Aplicada. No glossário organizado pelos linguistas aplicados José

---

<sup>10</sup> <https://dicionariodoaurelio.com/fluencia>.

Carlos Paes de Almeida Filho e John Robert Schmitz (s/d), fluência é a

[c]apacidade exteriorizada de compreensão e produção de linguagem em fluxo contínuo, sem hesitações. Capacidade de falar à vontade, passando de um tópico para outro com naturalidade, demonstrando segurança sem precisar, necessariamente, preparar o que se vai dizer. [SALA, [online], <http://glossario.sala.org.br/>]

Já no dicionário da Longman sobre Ensino de Línguas e Linguística Aplicada, Richards et al. (1992, p. 141-142) definem o termo fluência no ensino de L2 como a capacidade de

- a. [...] produzir linguagem escrita e/ou falada com facilidade.
- b. [...] falar com um bom, mas não necessariamente, perfeito comando de entonação, vocabulário e gramática.
- c. [...] comunicar ideias de forma eficaz.
- d. [...] produzir fala contínua sem causar dificuldades de compreensão ou uma quebra de comunicação<sup>11</sup>.

Na primeira definição, observa-se uma tentativa de ampliar a noção de fluência para as demais habilidades linguísticas quando os autores se referem à “[...] capacidade exteriorizada de compreensão e produção de linguagem em fluxo contínuo, sem hesitações”. Porém, a ênfase permanece na produção de fala. Em ambas as definições, termos como “falar a vontade”, “naturalidade”, “facilidade”, “forma eficaz” e “sem causar dificuldades de compreensão” tornam o conceito de fluência bastante difuso, dada a sua imprecisão.

Em documentos voltados para orientar programas de ensino e exames de proficiência, o termo fluência também recebe atenção. Um exemplo é QECRL que foi um documento elaborado pelo Conselho da Europa o qual ao longo de 40 anos tem estudado o ensino de línguas orais.

---

<sup>11</sup> a. [...] produce written and/or spoken language with ease. b. [...] speak with a good but not necessarily perfect command of intonation, vocabulary, and grammar. c. [...] communicate ideas effectively. d. [...] produce continuous speech without causing comprehension difficulties or a breakdown of communication.

O QECRL tem por objetivo “[...] proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, bases curriculares, exames e livros-texto por toda a Europa” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 1). Para isso, apresenta uma vasta descrição do que as pessoas precisam adquirir para usar a língua com fins comunicativos, e enfoca, principalmente, os conhecimentos e as habilidades necessárias para que seja desenvolvida a competência comunicativa na L2. O documento “também define os níveis de proficiência que permitem avaliar o progresso dos aprendizes em cada estágio de aprendizagem” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 1). Não tem a pretensão de oferecer um encaminhamento prescritivo, e se apresenta de forma descritiva, reflexiva e adaptável. Segundo Vilaça (2006, p. 3),

[o] Quadro tem natureza descritiva. Em todos os seus capítulos, os professores são levados à reflexão de possibilidades de aplicação e adaptação do mesmo aos seus contextos de aprendizagem. Não há nenhuma intenção de prescrever métodos de ensino específicos a serem empregados. As palavras necessidade e contextos são freqüentes ao longo de todo o documento, o que reflete o interesse na adaptação e na adequação do Quadro aos mais diversos contextos e sistemas educacionais, tanto dentro quanto fora da Europa.

No QECRL, a fluência é considerada um dos aspectos qualitativos da produção oral, que determina o sucesso funcional do aprendiz, juntamente com a variedade linguística (*range*), precisão gramatical (*accuracy*), interação (*interaction*) e coerência (*coherence*) (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 28). Fluência é definida como “a capacidade de articular, manter-se e lidar” (p. 128) com a língua em eventos comunicativos. Igualmente, o LS-QECRL segue a mesma noção, como sendo uma competência comunicativa funcional, definindo o termo ao final do documento, em um glossário:

No QECRL, fluência é definida como a capacidade de se expressar sem esforço e com habilidade, com fluidez natural e suave, permitindo que o falante/sinalizante se comunique efetivamente em diferentes contextos. A fluência é frequentemente usada para se referir à

capacidade de uma pessoa para falar ou sinalizar de forma eloquente e em um nível proficiente. (LEESON et al., 2016, p. 47)<sup>12</sup>.

Cabe salientar que o *PRO-Sign* foi um projeto que deu origem ao documento LS-QECRL, o qual tem por objetivo estabelecer padrões europeus para a proficiência em língua de sinais para fins profissionais, focando, particularmente, no ensino e na interpretação dessas línguas (LEESON et al., 2016, p. 1). O projeto foi desenvolvido durante o período 2012-2015 com profissionais que se empenharam na avaliação, testagem e validação dos descritores de um quadro europeu comum de referência para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas de sinais (LEESON et al., 2016, p. 1), e foi, finalmente, sistematizado por Lorraine Leeson, Beppie van den Bogaerde, Christian Rathmann e Tobias Haug.

A noção de fluência em ambos os documentos (QECRL e LS-QECRL) parece ir ao encontro da definição c. [...] apontada no Longman sobre Ensino de Línguas e Linguística Aplicada de “comunicar ideias de forma eficaz”, isso porque o aspecto qualitativo da produção oral/sinalizada em ambos os materiais, é posto em evidência quando trata-se do uso da língua em diferentes eventos comunicativos. Tanto no QECRL como no LS-QECRL, o sucesso funcional do aprendiz de uma L2 está atrelado a capacidade de comunicação efetiva e eloquente e essa relação parece ser bastante plausível uma vez que não descarta elementos motores (como “se expressar sem esforço e com habilidade”), gramaticais (como acurácia) e linguísticos (como a coerência) e ainda abriga a competência comunicativa funcional (articular a língua, no meu ponto de vista tem a ver com o uso da língua). É bem verdade que termos como “fluidez natural e suave” e “sem esforço”, presentes também nos dicionários já citados, permanecem na esteira da nebulosidade. De toda sorte, essa noção é bastante qualificada para o fenômeno em questão.

Ainda nesses documentos, a fluência varia em termos de gradação e é descrita em seis (6) níveis de referência, a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2, os quais funcionam como parâmetros da competência comunicativa. São usadas as letras A, B e C para identificar usuários básicos (A1, A2), independentes (B1, B2) e proficientes (C1, C2). Os

---

<sup>12</sup> In CEFR, fluency is defined as the ability to express oneself effortlessly and skillfully in a language with a natural, smooth flow allowing the speaker/signer to communicate effectively in different settings. Fluency is often used to refer to a person's ability to speak or sign eloquently and at a proficient level.

números um (1) e dois (2) servem para diferenciar um estágio do outro dentro de cada nível. Sobre isso, Silva (2016, p. 102) explica:

O CEFR<sup>13</sup> é composto de diversas matrizes de referência divididas em seis níveis de proficiência. Essas matrizes descrevem um grande número de competências que formam a capacidade linguística dos falantes. Os diferentes níveis do CEFR podem ser usados em situações de ensino como pontos de referência comum. Esses níveis de proficiência são puramente descritivos e não correspondem necessariamente a um determinado período de estudo ou a uma determinada carga horária de instrução. Diferentes alunos apresentam diferentes objetivos e igualmente diferentes são seus ritmos, ambientes e maneiras de aprender. A divisão dos níveis de proficiência do CEFR não é linear, isto é, o tempo necessário para progredir do A1 para o A2 pode não ser o mesmo para a progressão entre o B1 e o B2, ou ainda entre o C1 e o C2. Portanto, através do CEFR é possível fazer um planejamento para atingir um determinado nível de fluência, mas a aprendizagem da língua em si nunca tem fim e deve ser tratada mais como uma formação continuada.

Os Quadros 2 e 3 reproduzem, em inglês e português respectivamente, os níveis comuns de referência para a fluência, definidos no QECRL.

---

<sup>13</sup>*Common European Framework of Reference for Languages* - nesta tese é traduzido por Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL).

Quadro 2 - Níveis comuns de referência para a fluência no QECRL

	Fluência
C2	<i>Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.</i>
C1	<i>Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.</i>
B2	<i>Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he or she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.</i>
B1	<i>Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.</i>
A2	<i>Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.</i>
A1	<i>Can manage very short, isolated, mainly prepackaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.</i>

Fonte: QECRL (COUNCIL OF EUROPE, 2011).

Quadro 3 - Níveis comuns de referência para a fluência no QECRL – versão em português

	Fluência
C2	É capaz de se expressar espontânea e longamente com um fluxo coloquial natural, evitando qualquer dificuldade de forma que o interlocutor quase não perceba.
C1	É capaz de se expressar fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Apenas um assunto consideravelmente difícil pode impedir um fluxo natural e suave da linguagem.
B2	É capaz de produzir trechos de linguagem com um ritmo razoavelmente uniforme; embora possa hesitar enquanto procura por padrões e expressões, há poucas pausas notavelmente longas.
B1	É capaz de continuar a conversa de forma abrangente, embora possa pausar para o planejamento gramatical e lexical e para o reparo, especialmente em trechos mais longos de produção livre.
A2	É capaz de se fazer entender em enunciados muito curtos, ainda que com pausas, falsos inícios e que as reformulações sejam muito evidentes.
A1	É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados, principalmente os previamente moldados, com muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e aperfeiçoar a comunicação.

Fonte: Tradução da autora (2018)

No LS-QECRL, as categorias descritivas para a fluência receberam uma ligeira alteração para garantir a adequação dos descritores para as línguas de sinais e, assim, atender a natureza específica da modalidade. Os Quadros 04 e 05 reproduzem, em inglês e português respectivamente, a grade de descritores da fluência sinalizada.

Quadro 4 - Níveis comuns de referência para a fluência sinalizada, definidos no LS-QECRL

	Fluência
C2	Can express him/herself at length with the natural, effortless, unhesitatingly flow. Pauses only to reflect on precisely the right words to express his/her thoughts or to find an appropriate example or explanation.
C1	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.
B2	Can communicate spontaneously, often showing remarkable fluency and ease of expression in even longer complex stretches of sign.
	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he/she searches for passions and expressions, there are few noticeably long pauses. Can interact with the degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native signers quite possible without imposing strain on either party.
B1	Can express him/herself with relative ease. Despite some problems with formulation resulting in pauses and "cul-de-sacs", he/she is able to keep going effectively without help.
	Can keep going comprehensively, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.
A2	Can make him/herself understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.
	Can construct phrases unfamiliar topics with sufficient ease to handle short exchanges, despite very noticeable hesitation and false starts.
A1	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.

Fonte: LEESON et al. (2016, p. 45).

Quadro 5 - Níveis comuns de referência para a fluência sinalizada, definidos no LS-QECRL – versão em português

	Fluência
C2	É capaz de expressar-se por completo com o fluxo natural, sem esforço e sem hesitação. Pausa apenas para refletir precisamente sobre as palavras certas para expressar seus pensamentos ou para encontrar um exemplo ou explicação apropriada.
C1	É capaz de expressar-se fluentemente e espontaneamente, quase sem esforço. Somente um assunto difícil pode dificultar um fluxo natural e suave de linguagem.
B2	É capaz de se comunicar espontaneamente, geralmente mostrando fluência notável e facilidade.
	É capaz de produzir trechos de linguagem com um ritmo razoavelmente uniforme, embora possa hesitar enquanto procura expressões. Poucas pausas notavelmente longas. Pode interagir com o grau de fluência e espontaneidade que torna a interação regular com os sinalizantes nativos bastante possível, sem impor pressão a qualquer das partes.
B1	É capaz de se expressar com relativa facilidade. Apesar de alguns problemas com a formulação, resultando em pausas e "becos sem saída", é capaz de continuar efetivamente sem ajuda.
	É capaz de continuar a conversa de forma abrangente, mesmo com pausas para o planejamento gramatical e lexical e que o aperfeiçoamento sejam muito evidentes, especialmente em trechos mais longos de produção livre.
A2	É capaz de se fazer entender em pequenas contribuições, mesmo que pausas, falsos inícios e reformulações sejam muito evidentes.
	É capaz de construir frases de tópicos desconhecidos, com facilidade suficiente para lidar com trocas curtas, apesar de hesitação muito perceptível e falsos começos.
A1	É capaz de lidar com enunciados muito curtos, isolados, principalmente previamente formulados, com pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e aperfeiçoar a comunicação.

Fonte: Tradução da autora (2018).

Pelos quadros acima pode-se notar muita semelhança nos níveis de fluência do QECRL e do LS-QECRL. Para os níveis C2 e C1, em línguas orais, espera-se que o discurso tenha um fluxo “normal”, “espontâneo” e “quase sem esforço” e que as dificuldades sejam quase que imperceptíveis e apareçam apenas em casos de assuntos densos. Para as línguas de sinais, também se espera um fluxo natural e

espontâneo de sinalização, sem esforço e hesitação, com pausas estratégicas e que as dificuldades apareçam apenas em casos de assuntos conceitualmente difíceis. O nível B2 continua tratando do ritmo de fala em língua oral e espera-se que esse seja regular com poucas hesitações e pausas. Em relação as línguas de sinais, o LS-QECRL aponta que nesse nível há espontaneidade e facilidade de lidar com discursos longos e traz uma especificidade que diz respeito a interação com a pessoa surda. Quer dizer, a sinalização é fácil ao ponto de não haver qualquer pressão entre os interlocutores. Em relação ao nível B1, tanto em língua oral quanto em língua de sinais, tem-se o esperado que o falante/sinalizante se expresse de forma clara e fácil, com pausas e reparos quando o discurso for longo. A2 enquadra aqueles falantes/sinalizantes que se fazem compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsos começos e reformulações. A1 também é semelhante em línguas orais e sinalizadas pois trata-se daqueles falantes/sinalizantes que são capazes de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação. Da mesma forma, pelos Quadros 2, 3, 4 e 5, pode-se observar que os níveis comuns de referência são expressos a partir dos descritores “É capaz de” (*Can Do*), de modo a demonstrar as atividades comunicativas, estratégias e competências comunicativas e linguísticas relativas a cada nível.

Em exames de proficiência, também é comum a fluência ser um dos elementos considerados na avaliação. Quando se trata da avaliação de proficiência em línguas orais, uma vasta gama de testes está disponível: para a língua inglesa há o TOEFL, o IELTS, o TOEIC, o Cambrid, entre outros; para a língua espanhola, o DELE e o SIELE; para a língua francesa, o DELF e o DALF; para a língua alemã, o Goethe-Zertifikat; e para a língua portuguesa, o Celpe-Bras.

Para a Libras, há o Prolibras<sup>14</sup>, que é um programa do governo federal para a certificação de proficiência no uso e no ensino de Libras, e para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras/língua portuguesa. Por meio desse programa, dois exames de âmbito nacional são realizados anualmente. Ambos os exames compreendem duas fases. A primeira consiste em uma prova objetiva,

---

<sup>14</sup> Segundo o Decreto 5626/2005, pelos próximos dez anos, a partir da publicação do documento, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade deveriam promover, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa (Prolibras). O exame ocorreu de 2006 a 2013 (com exceção de 2011 e 2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina e em 2015 pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Essa foi a última aplicação do exame no Brasil.

formulada em Libras, composta por 25 (vinte e cinco) questões de múltipla escolha envolvendo conhecimentos linguísticos, educacionais e legislação específica da Libras. A segunda fase difere-se de acordo com a certificação desejada para a proficiência no uso/ensino ou em tradução/interpretação. No primeiro caso, a prova prática consiste em uma apresentação pessoal em Libras com duração máxima de 5 minutos, cabendo ao candidato identificar-se, falar sobre a sua formação, sua atuação junto à comunidade de surdos e suas perspectivas futuras de atuação. Na sequência, 15 minutos são estabelecidos para o candidato apresentar um plano de aula com base em um dos pontos sorteados do programa – o que implica especificar o conteúdo, as estratégias, a metodologia e os recursos didáticos que utilizaria.

A prova prática de proficiência em tradução/interpretação de Libras também consiste em uma apresentação pessoal nessa língua, nos mesmos moldes já descritos para a prova prática de proficiência no uso/ensino. Logo após a apresentação pessoal, o candidato tem 5 minutos, no máximo, para assistir a um vídeo gravado em Libras sobre um assunto indicado no edital do exame, e interpretá-lo ou traduzi-lo para a língua portuguesa. Terminada essa fase, o candidato assiste a um vídeo gravado em língua portuguesa sobre um assunto também indicado no edital, para que, quando exibido pela segunda vez, faça a interpretação ou tradução para a Libras. No caso de candidatos ouvintes, a interpretação da Libras para a língua portuguesa deve ser simultânea e realizada na modalidade oral, sendo a interpretação do candidato registrada em áudio e a interpretação da língua portuguesa para a Libras registrada em vídeo. Para candidatos surdos, a tradução da Libras para a língua portuguesa é realizada na modalidade escrita, registrada em formulário específico, e a tradução da língua portuguesa para a Libras é realizada a partir de um texto escrito em língua portuguesa. Após a leitura do texto, o candidato faz a tradução para a Libras, sendo sua participação registrada em vídeo e, nesse caso, a leitura do texto poderá ser feita quantas vezes o candidato desejar, respeitando o tempo da prova.

Os critérios de avaliação do Prolibras para a certificação da proficiência no uso/ensino de Libras, extraídos do edital final do 7º Prolibras, disponível no link [http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/PROLIBRAS\\_7\\_Edital-Final.pdf](http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/PROLIBRAS_7_Edital-Final.pdf), de 2015, são os seguintes:

- a) Proficiência para o ensino da Libras (nota máxima: 4,00 pontos): **Fluência**, adequação dos

recursos expressivos, da variedade de língua e do estilo à situação comunicativa utilizada; terminologia adequada à área de conhecimento trabalhada; clareza na exposição.

b) Plano de aula elaborado (nota máxima: 2,00 pontos): Objetivos coerentes com o tema e proposta de trabalho; recursos didáticos coerentes com o tema e proposta de trabalho; conteúdo específico de acordo com o tema da aula; metodologia de trabalho coerente com a faixa etária e/ou seriação e tipo de aula (expositiva, trabalho, em grupo, individual, etc.); avaliação: propõe algum processo de avaliação; referências bibliográficas.

c) Contextualização do tema (nota máxima: 1,00 ponto): Coerência das explicações, situando o tema em uma sequência de conteúdos e de atividades, coesão metodológica relacionando teoria e prática.

d) Domínio do conteúdo (nota máxima: 2,00 pontos): Conhecimento do Conteúdo.

e) Utilização adequada do tempo de apresentação (nota máxima: 1,00 ponto): máximo de 15 minutos, mínimo de 12 minutos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, [online], p. 7, grifo nosso).

Observa-se que a fluência é um dos elementos que compõe a proficiência, de acordo com os critérios do Prolibras. É importante salientar que o termo *proficiência* refere-se, aqui, ao uso particular da língua para o ensino e, portanto, tem sentido delimitado para esse contexto. Segundo Scaramucci et al. (2008), a proficiência é um “conceito relativo” (p. 98), o que implica

a existência de várias proficiências, que seriam dependentes das especificidades das situações de uso da língua. Assim, uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso. Em vez de dizer *Ele é proficiente em Inglês* [sic], seria mais apropriado dizer *Ele é proficiente em Inglês* [sic] *para cantar uma música ou recitar um poema*; *Ele é proficiente em Inglês* [sic] *para conversar com seu colega sobre sua rotina*; ou *Ele é proficiente*

*em leitura de histórias em quadrinhos ou histórias infantis.* (SCARAMUCCI et al., 2008, p. 99).

No caso do Prolibras, avalia-se a proficiência em Libras para o propósito de ensinar essa língua específica.

Com relação aos critérios de avaliação do Prolibras para a certificação da proficiência em tradução e interpretação da Libras, extraídos do mesmo Edital acima citado, nota-se que a fluência é também mencionada como um dos critérios.

- a) **fluência na Libras:** vocabulário, classificadores, uso do espaço, expressão facial (nota máxima: 3,00 pontos);
- b) estruturação textual: tradução de textos da Libras para Língua Portuguesa, levando-se em conta a equivalência textual entre a Libras e a Língua Portuguesa e a adequação de vocabulário e de gramática (nota máxima: 3,00 pontos);
- c) fluência na Língua Portuguesa (nota máxima: 1,00 ponto);
- d) estruturação textual: tradução de textos da Língua Portuguesa para Libras (nota máxima: 3,00 pontos), levando-se em conta a equivalência textual entre a Língua Portuguesa e a Libras e a adequação de vocabulário e de gramática (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, [online], p. 8, grifo nosso).

Pelo edital do Prolibras, percebe-se que a fluência considera quatro elementos a serem avaliados na sinalização: “vocabulário”, “classificadores”, “uso do espaço” e “expressão facial”. Os vocabulários que são o conjunto de palavras (sinais) de uma língua, em certa medida, podem contribuir para avaliação da fluência no exame de proficiência em tradução e interpretação, uma vez que, no meu entender, sua vastidão, possibilita que o profissional possa “comunicar ideias de forma eficaz” (RICHARDS et al., 1992, p 141-142). Os classificadores e as expressão facial (a serem tratados no próximo capítulo) são absolutamente importantes durante a sinalização em Libras e por isso faz todo sentido que sejam entendidos como critério de avaliação da fluência. O uso do espaço, que aparece de forma genérica no edital, que se refere aos elementos que compõem a espacialização em Libras,

objeto de análise do presente estudo, também será detalhadamente debatido no próximo capítulo.

Na literatura científica, a noção de fluência é polêmica e, por essa razão, fica difícil chegar a um consenso no momento de avaliá-la. Lupton (1998), pesquisadora de língua americana de sinais, faz menção a essa dificuldade de definição:

A fluência é um conceito difícil de definir ou descrever. Enquanto os falantes nativos de um idioma são capazes de avaliar a fluência de outros usuários da língua, a percepção de fluência é difícil de quantificar. (LUPTON, 1998, p. 320)<sup>15</sup>

Acredito que a dificuldade de precisar o termo fluência na L2 explica-se pelo fato de ser um dos construtos ainda em formação/construção teórica na Linguística Aplicada, que é também uma área relativamente nova.

A necessidade de um aprofundamento sobre a noção de fluência emergiu após o estruturalismo, haja vista que nessa corrente teórica acreditava-se que a fluência era desenvolvida a partir do conhecimento/domínio das regras gramaticais e de sua prática por meio de exercícios mecânicos. Considerando estudantes ouvintes adquirindo Libras, por exemplo, seria o mesmo que dizer que, conhecer isoladamente os três elementos que compõem a espacialização (i.e. a associação dos pontos no espaço, produção morfossintática e referência por meio do corpo) – foco do presente estudo – já seria o caminho certo para alcançar a fluência.

Na década de 70 do século passado, o estruturalismo perdeu força com as pesquisas sobre competência comunicativa (HYMES, 1972) – termo que distinguia o conhecimento sobre as formas linguísticas e o conhecimento que possibilita um indivíduo a se comunicar na L2 (BROWN, 1994). Nessa esteira, Canale e Swain (1980), discutem quatro tipos de competência, a saber: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

Para Bachman (2003) a competência comunicativa tem a ver com a competência linguística (subdividida em organizacional e pragmática), com a competência estratégica (conhecimento sociocultural, o

---

<sup>15</sup>*A Fluency is a difficult concept to define or describe. While native users of a language are capable of judging the fluency of other language users, the perception of fluency is difficult to quantify.*

conhecimento real do mundo) e com mecanismos psicofisiológicos.

Para Silva (2014) o conceito de competência comunicativa engloba competência e desempenho pois a primeira se constitui em um sistema abstrato e, como tal, só é percebido através do desempenho. A competência pode ser definida, portanto, como conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo (aquilo que eu conheço e me permite "fazer") e o desempenho, por sua vez, como alguma coisa que esse indivíduo "faz" com esse conhecimento (aquilo que eu "faço"), conhecimento este que compreende regras gramaticais, regras contextuais ou pragmáticas na criação de discurso apropriado, coeso e coerente.

No QECRL, as competências são divididas em dois grandes blocos: competências gerais e competências comunicativas. As competências gerais incluem conhecimento, habilidades, saber existencial e a capacidade de aprender. As competências comunicativas, subdividem-se em: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada um desses componentes, por sua vez, compreende outros conhecimentos, capacidades e habilidades.

Embora a noção de competência comunicativa venha sendo aprimorada ao longo dos anos, é ela que orienta o ensino comunicativo de língua (XAVIER, 2011). Segundo Brown (1994, p. 245), o ensino comunicativo de língua apresenta quatro características que estão inter-relacionadas:

- (a) Os objetivos da sala de aula são focados em todos os componentes da competência comunicativa [...];
- b) As técnicas de linguagem são projetadas para envolver os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional da linguagem para fins significativos [...];
- (c) Fluência e precisão são vistos como princípios complementares subjacentes às técnicas comunicativas. [...];
- (d) [...] os alunos finalmente têm que usar a linguagem, de forma produtiva e receptiva [...].<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup>(a) *Classroom goals are focused on all of the components of communicative competence [...]; b) Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes [...]; (c) Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques. [...]; (d) [...] students ultimately have to use the language, productively and receptively [...].*

Foi com o movimento comunicativo, portanto, que se deixou de entender que a fluência se desenvolveria a partir do conhecimento das regras gramaticais, e começou-se a pensar em elementos que constituem esse fenômeno comunicativo.

É exatamente por conta da dificuldade conceitual de contornar o fenômeno da fluência que a literatura resguarda diversas perspectivas de tratativa sobre ele, de modo a abarcar singularmente alguns dos seus componentes. Entre essas perspectivas, encontram-se com mais recorrência aquelas que consideram os aspectos fonoaudiológicos<sup>17</sup>, psicolinguísticos, linguísticos<sup>18</sup>, cognitivos<sup>19</sup> e enunciativo-discursivos. Para tanto, vou me ater àqueles que foram encontrados também em línguas sinalizadas, a fim de traçar um paralelo do conceito a partir das línguas orais. Entretanto, o constituinte da fluência que mais interessa a este estudo é aquele que considera os elementos da espacialização, ou seja, aquele que abarca o fenômeno da fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como L2, tendo como foco a sua natureza específica. Passo, então, a apresentar cada uma dessas perspectivas.

## 2.2 A PERSPECTIVA PSICOLINGUÍSTICA DA FLUÊNCIA

Para Lennon (1990), o termo fluência parece ser usado em dois sentidos, um amplo e o outro restrito. O sentido amplo representa a totalidade da expressão falada, sendo considerado um conceito leigo (não técnico), o qual se entende que “[...] ser fluente em uma língua estrangeira é uma marca de realização social” (LENNON, 1990, p. 389). Quando uma pessoa diz que fala “tantas” línguas fluentemente, o que será exatamente que ela está querendo dizer? Qual é o ponto de corte para distinguir o que é ser fluente do que, não é? Essas distinções, por sua vez, são explicadas pelo sentido mais restrito do termo fluência.

O sentido mais restrito do termo é aquele de domínio da psicolinguística, e se refere aos componentes isoláveis da produção oral, tais como: adequação, pronúncia, léxicos, etc. Dessa ideia derivam expressões do tipo "ele é fluente, mas gramaticalmente impreciso", ou "fluente, mas não possui um vocabulário amplo e variado", ou ainda “fala corretamente, mas não muito fluentemente”. Nessa visão, o autor

---

<sup>17</sup>MILLOY, Nancy R. **Distúrbios da Fala: diagnóstico e tratamento**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

<sup>18</sup>VAN EK, J.A. **The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools**. Londres: Longman, 1977

<sup>19</sup>DORE, C. **Perceptions of Fluency**. University of Reading. British Council ELT Master's Dissertation Awards: Winner. 2016

explica que a fluência é um fenômeno de desempenho que "[...] direciona a atenção do ouvinte longe das deficiências em outras áreas: fonológica, gramatical, sintática, discursiva e lexical" (LENNON, 1990, p. 391). Ele argumenta que "[...] a fluência é uma impressão na parte ouvinte que os processos psicolinguísticos de planejamento da fala e produção de fala funcionam de forma fácil e eficiente." (LENNON, 1989, p. 391).

Seguindo a vertente da psicolinguística, encontram-se concepções em estudos que levam em conta o sentido restrito da fluência. Esses estudos são os mais solidificados, dada a tradição da pesquisa, e normalmente caracterizam a fala fluente por meio das percepções de facilidade, eloquência, suavidade e continuidade da conversa (CHAMBERS, 1997; GUILLOT, 1999). Nessas pesquisas, tem-se procurado definir marcadores de disfluência a partir de aspectos como: a velocidade medida por taxas de elocução (SKEHAN, 1989); as falhas de elocução tratadas pelas produções de pausas, hesitação, reparo/reformulação; e os reparos avaliados por meio dos falsos começos e repetições (SKEHAN, 1989).

A perspectiva que compreende a fluência sob o viés dos aspectos temporais da fala – além de envolver variáveis como: tempo real, velocidade aceitável, sem pausas, hesitações, interrupções – também conta com outras medidas, como as apontadas por Kormos (2006, p. 163):

- a) Velocidade de fala (taxa de fala) - número de sílabas articulada por minuto.
- b) Velocidade de articulação (taxa de articulação) - número médio de sílabas produzidas por minuto sobre a quantidade total de tempo gasto falando ao produzir a amostra de fala.
- c) Proporção de tempo de fonação (taxa de tempo de fala) - "a porcentagem de tempo gasto falando como proporção percentual do tempo de produção da amostra de fala"
- d) Duração média da velocidade (duração média corrida) - número médio de sílabas produzidas sem enunciado entre pausas de 0,25 segundos ou acima.
- e) Número de pausas silenciosas por minuto (O número de pausas silenciosas por minuto) - O número total de pausas acima de 0,2 seg dividido pela quantidade total de tempo gasto falando em

segundos e é multiplicado por 60.

f) Duração média das pausas (O comprimento médio das pausas) - O comprimento total das pausas acima de 0,2 segundos dividido pelo número total de pausas acima de 0,2 segundos.

g) Número de pausas concluídas por minuto (O número de pausas preenchidas por minuto) - O número total de pausas cheias, como uhm, er, mm, dividido pela quantidade total de tempo expresso em segundos e multiplicado por 60.

h) Número de disfluências por minuto (O número de disfluências por minuto) - O número total de disfluências, como repetições, reinícios e reparos, é dividido pela quantidade total de tempo expressa em segundos e multiplicada por 60.

i) Ritmo (Pace) - O número de palavras expressadas por minuto (Vanderplank, 1993).

j) Espaço - A proporção de palavras expressadas para o número total de palavras (Vanderplank, 1993).<sup>20</sup>

Novaes, Carrilho e Lopes-Herrera (2015, p. 340) também corroboram essa visão, e argumentam sobre os componentes temporais da fluência:

A capacidade de produzir longas sequências de sílabas ou palavras, sem esforço, combinando emissões contínuas, caracteriza um falante fluente. Sua emissão torna-se o reflexo da

---

<sup>20</sup> a) *Speech rate (speech rate) - number of articulated syllables per minute; b) Joint velocity (articulation rate) - mean number of syllables produced per minute over the total amount of time spent speaking when producing the speech sample. the traces are for you to complete with the meaning of each measure; c) Phonation time rate (speech time rate) - "the percentage of time spent speaking as a percentage ratio of the production time of the speech sample"; d) Average speed of the race (average duration of races) - average number of syllables produced without enunciation between pauses of 0.25 seconds or above.; e) Number of silent pauses per minute (The number of silent pauses per minute) - The total number of pauses above 0.2 seconds divided by the total amount of time spent speaking in seconds and multiplied by 60.; f) Average length of pauses (The average length of pauses) - The total length of pauses exceeding 0.2 seconds divided by the total number of pauses exceeding 0.2 seconds.; g) Number of pauses completed per minute (The number of pauses filled per minute) - The total number of pauses filled, such as uhm, er, mm, divided by the total amount of time expressed in seconds and multiplied by 60; h) Number of disfluencies per minute - The total number of disfluencies, such as repetitions, restarts and repairs, is divided by the total amount of time expressed in seconds and multiplied by 60; i) Pace - The number of words stressed per minute (Vanderplank, 1993); j) Space - The proportion of words stressed to the total number of words (Vanderplank, 1993).*

habilidade e maturidade linguística com nuances apropriadas do significado, associadas ao ritmo, velocidade, entonação e às intenções comunicativas. No que diz respeito à velocidade, calculada, por alguns autores, pelo número de palavras por minuto de texto corrido, esta pode estar relacionada ao ritmo que cada indivíduo imprime ao seu discurso, adequando-se ao contexto e à própria situação na qual ele se encontra. [...]. Para produzir a fala, o sistema motor deve controlar a velocidade articulatória (relação entre o tempo para a ativação do fonema e o espaço para a sequencialização ordenada do movimento) [...].

Entretanto, alguns aspectos temporais (que, por vezes, caracterizam-se como marcadores de disfluência) podem ser relativizados. A pausa, por exemplo, pode regularmente estar sendo empregada com função retórica, como forma de despender atenção ao conteúdo em detrimento à velocidade da produção. Da mesma forma, Lennon (1990) comenta que falantes de inglês como L2 repetem quando estão diante de uma busca lexical, ou seja, a repetição é uma estratégia para a pesquisa ou a lembrança de uma palavra. Os falsos começos, por outro lado, frequentemente ocorrem frente às buscas sintáticas, isto é, as tentativas de início indicam reorganização da frase.

Estudos psicolinguísticos sobre fluência tomam como bases os aspectos temporais, e dedicam-se a comparar a produção oral de nativos com a dos aprendizes de L2, de modo a encontrar medidas de desempenho e classificações. No entanto, a fluência entre os próprios falantes nativos <sup>21</sup>pode variar, a depender do contexto de enunciação.

Ainda na abordagem psicolinguística para a aquisição da fluência, encontram-se pesquisas que defendem o planejamento estratégico de fala como sendo uma condição anterior a ela, que pode melhorar o desempenho da fluência (FOSTER; SKEHAN, 2001; MEHNERT, 1998; YUAN; ELLIS, 2003). E não é somente o planejamento que interfere na produção oral, mas os tipos de atividades

---

<sup>21</sup> Levando em conta que a literatura sobre fluência, de maneira geral, conta com investigações que envolvem falantes de primeira e segunda língua, neste texto elas são trazidas à luz indistintamente. O foco do presente estudo recai sobre o desempenho em L2 sem que sejam lançadas comparações com L1, ou seja, não importa buscar o contraste da fluência do ouvinte em língua portuguesa para confrontar com a sua fluência em Libras e nem contrastar o desempenho de surdos com o desempenho de sinalizantes de L2.

comunicativas propostas pelo professor, que podem resultar em níveis distintos de fluência. Foster e Skehan (2001), por exemplo, apontaram diferenças de fluência ao comparar a produção de um monólogo com informações pessoais (*personal task*), de uma narrativa contada a partir de um conjunto de figuras (*narrative task*) e de um diálogo em que os interagentes devem chegar a um consenso (*decision-making task*). Seus resultados apontaram que os aprendizes de L2 são percebidos como sendo mais fluentes na interação com um falante nativo – em comparação com outras tarefas – porque eles têm a possibilidade de poder usar as produções do interlocutor, enquanto que em tarefas monológicas (*personal task* e *narrative task*) as demandas cognitivas são maiores, gerando, portanto, efeitos negativos sobre a fluência.

Garcia (2001), pesquisadora que trabalha com fluência verbal (em português oral) de surdos sinalizantes de Libras, entende que a fluência está posta em um contínuo linguístico, permanentemente em desenvolvimento, dada a sua natureza dinâmica. Para a autora a fala espontânea “é caracterizada por falhas ocasionais na fluência. Um interlocutor que não comete falhas ocasionais não tem tanta credibilidade quanto um que comete, pelo fato de parecer pouco humano e pouco real” (GARCIA, 2001, p.7). Assim, a autora, baseando-se em Andrade (2000), separa as tipologias de disfluências entre as consideradas comuns (hesitação, interjeição, revisão, palavra incompleta, repetição de palavra, repetição de segmento, repetição de frase) e as consideradas gagas (repetição de sílaba, repetição de som, prolongamento, bloqueio, pausa, intrusão de som) e explica que o processo que gera disfluência é o mesmo para todos os falantes e que “o grau de fluência varia de indivíduo para indivíduo, dependendo do dia, das emoções, do domínio sobre o tema da conversação e das diferentes situações de fala do dia-a-dia” (GARCIA, 2001, p.9)

Em língua de sinais, o aspecto temporal também é considerado constituinte da fluência, com a diferença de que, nesse caso, considera-se o contorno dos movimentos produzidos pelo sinalizante.

Uma pesquisa que se enquadra no escopo da abordagem que trata dos aspectos temporais da fluência em língua americana de sinais é de Hilger et al. (2015). Nessa pesquisa, os autores estão interessados em analisar se a aquisição, por adultos ouvintes, de uma L2 que seja de modalidade diferente da L1 do aprendiz (língua americana de sinais e Língua Inglesa, respectivamente) acarreta em variabilidade na produção sinalizada, e mais especificamente no controle motor. Na pesquisa em questão, por meio de um aparelho de captura de movimento, de câmeras com emissão de luz infravermelha, e de sensores colocados nos

participantes, os autores puderam averiguar os dados de deslocamento do pulso. Para tanto, contaram com a participação de 12 ouvintes matriculados em cursos semestrais de língua americana de sinais de uma universidade dos Estados Unidos, sendo 4 do nível inicial, 4 do nível intermediário e 4 do nível avançado, e também 4 surdos sinalizantes fluentes. Os ouvintes de L2 e os surdos assistiram a duas frases sendo sinalizadas na tela do computador e, em seguida, deveriam repeti-las de forma natural.

A análise realizada nesse estudo pautou-se no índice espaço-tempo de produção de 8 sinais alvo, sendo 4 de cada uma das frases. O resultado apontou, tal como previsto, que a menor estabilidade da produção foi dos ouvintes iniciantes em língua americana de sinais – o que indica, segundo os autores, uma maior variabilidade de produção. A variabilidade diminui à medida que a experiência com a língua aumenta, ou seja, os sinalizantes surdos, por exemplo, que usam a língua há mais de 20 anos, mostraram valores significativamente mais baixos para o índice espaço-tempo – sugerindo que a estabilidade da produção é, de fato, característica do aumento de uso da língua americana de sinais. Para os autores, a estabilidade (temporal) na produção da língua de sinais tem relação com a capacidade de produzir fala fluente, e o oposto também é verdadeiro – isso tudo porque eles partem da seguinte premissa de disfluência:

[...] interjeções no sinal ou dedos, disfluências ocorrendo no início de um gesto de sinal, hesitação do movimento do sinal, repetição do movimento do sinal, sinais exagerados / prolongados, movimentos do corpo incomuns, falta de fluidez de sinais e tensão muscular inadequada. (HILGER et al., 2015, p. 3)<sup>22</sup>.

Nota-se, então, que a perspectiva que relaciona fluência aos aspectos temporais associa a velocidade da fala oral ou sinalizada a uma maior fluência, enquanto que a hesitação, a pausa e a repetição (menor velocidade) costumam ser associadas a um menor nível de fluência ou até mesmo à disfluência.

Ocorre, contudo, que a literatura reserva algumas críticas aos aspectos temporais que definem a fluência. Silva (2000, p. 62), por

---

<sup>22</sup>[...] *interjections in sign or fingerspelling, dysfluencies occurring at the beginning of a sign gesture, hesitation of sign movement, repetition of sign movement, exaggerated/prolonged signs, unusual body movements, lack of sign fluidity, and inappropriate muscular tension.*

exemplo, afirma que essa visão de fluência, a qual se refere às características puramente temporais do discurso, é criticada por reportar-se às crenças e aos mitos que cercam o ensino/aprendizagem de LE. A autora afirma que a maioria de formandos de curso de graduação em Letras Inglês pensa que “ser fluente é falar rápido”, pois associa fluência à rapidez. Explica, então, que esse mito está pautado na ideia de que “[...] como é normalmente o nativo que exibe essa rapidez, falar depressa equivale a falar como o nativo.” (SILVA, 2000, p. 62).

Scarpa (1995), por sua vez, explica que, de acordo com essa visão, a definição de fluência tende a ser bastante abstrata, haja vista que a concepção de um produto final – fala oral fluente – implica no ideal inalcançável de completa ausência de disfluência. Ainda para essa autora, as dificuldades linguísticas apresentadas em falas do cotidiano e não aquelas demasiadamente ensaiadas e congeladas, as quais normalmente são rotuladas como disfluência, fazem parte da fala de todos os falantes. Em outras palavras, para Scarpa (1995) a disfluência (pausa, hesitação, reparos, falsos começos) constitui a fluência.

Reconheço que esses fatores temporais até podem ser importantes na medida em que levam os ouvintes a avaliarem os falantes mais fluentes como tendo pouca hesitação e rapidez. Entretanto, noto que esses fatores são insuficientes, uma vez que, tal como aponta Silva (2000, p. 62), o “[...] falante poderá ser tido como fluente” mesmo “[...] exibindo produção audivelmente marcada por pausas e rupturas”, pois as terá justificadas e aceitas pelo interlocutor devido à delicadeza, seriedade e dificuldade do assunto, da situação ou das relações interpessoais. Ou seja, além de ser normal na fala humana, a velocidade baixa pode, muitas vezes, ser estratégica no discurso.

Além dos estudos que investigam os elementos temporais como medidas de fluência, há aqueles que são de base enunciativo-discursiva e se relacionam aos elementos interativos da comunicação, partindo do pressuposto de que a fluência depende do contexto. Passo a apresentá-los na sequência.

### 2.3 ASPECTOS ENUNCIATIVO-DISCURSIVOS DA FLUÊNCIA – A COMUNICAÇÃO E O OUTRO

A definição de fluência a partir da consideração dos aspectos interacionais advém da ideia da priorização do interlocutor e da comunicação. Jack C. Richards (2006), em seu livro “O ensino comunicativo de línguas estrangeiras”, explica que o ensino

comunicativo de LE tem como principal objetivo o desenvolvimento da fluência na língua alvo. Assim, o autor define fluência como sendo:

[...] a linguagem natural que ocorre quando um falante interage de forma significativa e consegue manter uma comunicação compreensível e contínua apesar das limitações de sua competência comunicativa” (RICHARDS, 2006, p. 24).

Para Marques (2011, p. 20), a fluência torna-se um desafio, além da questão do tempo real de fala, por causa da interação. Isso porque, durante a interação, o emissor e o receptor devem cooperar entre si para dar sentido às palavras. Ou seja, a busca pela compreensão da produção faz parte da percepção da fluência.

Ser fluente é um desafio devido a dois fatores. Um fator está relacionado ao processo da fala que ocorre em tempo real: a pessoa fala no momento em que pensa. O outro fator que interfere na fluência trata-se do próprio processo de interação entre as pessoas. Quem pronuncia as palavras deve cooperar com quem as escuta e deve ter habilidade de relacionar os significados, possuindo compreensão sobre tudo que está sendo dito. (MARQUES, 2011, p. 20)

Nessa abordagem, a noção de fluência está atrelada à subjetividade do ouvinte, de que os processos psicolinguísticos de planejamento da fala e da produção de fala funcionam de forma fácil e eficiente. Em outras palavras, a fluência se reflete na habilidade do falante de concentrar a atenção do ouvinte na sua mensagem, apresentando um produto eficiente do ponto de vista da comunicação.

Certamente, o processo de interação impõe certas variações, o que significa dizer que as pessoas se relacionam, o tempo todo, com indivíduos que são diferentes; logo, a produção linguística de cada falante é diferente também. Essas variações individuais da fluência entre sujeitos e as variações observadas na produção de um mesmo sujeito, têm relação com os fatores sociais, históricos e culturais, os quais são constitutivos da linguagem e da cognição humana – como apontam Fillmore (1979), Scarpa (1995) e Santos (2015).

No contexto de L1, Fillmore (1979) ressalta que existem várias maneiras pelas quais se percebe que uma pessoa é ou não fluente:

(1) "a capacidade de preencher o tempo com conversa" ou "fluência do disc jockey", (2) "a capacidade de falar em frases coerentes, fundamentadas e semanticamente densas", (3) "a capacidade de ter coisas apropriadas para dizer em uma ampla gama de contextos, e (4) a capacidade. . . para ser criativo e imaginativo no uso da linguagem" (FILLMORE, 1979, p.393)<sup>23</sup>

Nota-se que a proposição (1) tem relação com aspectos temporais (velocidade), uma vez que evoca o preenchimento do tempo. A (2) tem relação com a acurácia, já que faz menção ao uso de “frases coerentes” e “semanticamente densas”. Mas não é só isso. A proposição também faz menção a questão da racionalidade já que cita que as frases devem estar “fundamentadas” o que parece já ser ampliação do conceito para além de fatores linguísticos. Nesse ponto, o autor já está considerando a próxima proposição (3) pois leva em conta toda a situação que envolve a comunicação dentro de um determinado contexto pois o falante vai pensar o que fala, para quem fala e como fala. Por fim, a proposição (4) tem a ver com habilidades diferenciadas do falante (criatividade, imaginação) mas, também evoca a participação do outro que recebe a fala através da interação e a avalia como sendo tal. Ou seja, é o outro que interage com o falante quem lhe atribui a adequação de sua fala ao contexto enunciativo e a criatividade da forma de como é dito.

Scarpa (1995) concorda com o papel ativo que o interlocutor exerce durante a comunicação e explica que ele preenche as faltas percebidas de modo a completar a comunicação. Ou seja, a troca comunicativa é mais importante do que a demonstração de fluência por meio de uso de aspectos temporais.

Nessa perspectiva enunciativo-discursiva, a fluência implica na consideração da mensagem, do contexto, do outro, da comunicação. Silva (2000, p. 68) explica:

a fluência é o resultado de uma experiência global e exige do falante não somente que ele seja capaz de produzir discurso, mas também que seja capaz de participar da interação tanto verbal quanto não

---

<sup>23</sup> *“the ability to fill time with talk” or “disc-jockey fluency.(2) “the ability to talk in coherent, reasoned and ‘semantically dense’ sentences, (3) “the ability to have appropriate things to say in a wide range of contexts, and (4) the ability to be creative and imaginative in language use” (FILLMORE, 1979, p. 93).*

verbalmente, utilizando-se de uma variedade de recursos gerais com o objetivo de se adaptar às exigências criadas pelo contexto e pelos participantes da interação.

Santos (2015) também é adepta à abordagem dialógica e social da linguagem e, tomando as concepções de Scarpa (1995), aponta os aspectos emocionais, contextuais, interacionais e cronológicos como constituintes da fluência. Para ela, “[...] a fluência deve ser observada a partir da interação com o outro” (SANTOS, 2015, p. 74).

Nessa abordagem, como se pôde observar, o conceito de fluência é resultado das diferentes posições representativas dos pesquisadores sobre a língua e sobre o sujeito, e visa a responder à ânsia das áreas que dele se utilizam. Para Santos (2015) “[...] o conceito de fluência não é único e não pode ser considerado de maneira a-histórica, ele é sempre uma construção situada, resultado de diferentes perspectivas sobre a língua, o sujeito e a cognição. (SANTOS, 2015, p. 3),

Já que se está considerando o outro como coparticipe do construto, penso que é possível entender que a percepção de fluência pode ser classificada nessa perspectiva interacional. Assim, destaco a pesquisa de Lupton (1998), feita com a língua americana de sinais. Lupton (1998) desenvolveu um estudo com dois experimentos para investigar a percepção da fluência por sinalizantes surdos. No Experimento 1, seis sinalizantes surdos (graduados e usuários de língua americana de sinais como principal modo de comunicação) visualizaram, por duas vezes, quatro parágrafos escritos em inglês e, em seguida, diziam o que haviam entendido em língua americana de sinais. Essa produção foi avaliada por sete surdos, os quais atuaram como juízes emitindo avaliações numéricas e qualitativas para a produção desses sinalizantes, também surdos. Participaram como juízes três homens e quatro mulheres com idade entre 37 e 54 anos. Todos os avaliadores eram graduados e usavam a língua americana de sinais como língua principal. Os juízes atribuíram uma classificação numérica de fluência para as produções de cada sinalizante com base em uma escala de 7 pontos (1 como sinalização mais precária e 7 como sinalização excelente). Em uma segunda exibição do vídeo os avaliadores foram questionados, após as produções de cada sinalizante, sobre o que tornava aquele sinalizante fluente ou não fluente. Os comentários subjetivos foram reduzidos a um conjunto de palavras e frases positivas e negativas usadas pelos avaliadores para descrever a sinalização dos seis vídeos. O resultado desse experimento foi o desenvolvimento de

uma listagem de palavras extraídas dos comentários sobre a fluência dos sinalizantes. Dentre as palavras positivas elencadas, destacam-se expressões do tipo “sinalização surda”, “uso da expressão facial”, “bom movimento corporal”, “ação construída”, “criação de imagem”, “sinais corretos”, “condensados”, “velocidade normal, boa”, “sinalização clara e compreensível”, “sinalização suave”, “não oralização simultânea aos sinais”, “configuração de mão bem definida”, “bom contato visual”. Os aspectos negativos referem-se à oposição dos aspectos positivos. (LUPTON, 1998).

No Experimento 2, cinco surdos, nenhum dos quais havia participado do Experimento 1, avaliaram as mesmas amostras de sinalização utilizando os pares de critérios opostos derivados dos comentários positivos e negativos obtidos durante o Experimento 1. Foram duas mulheres e três homens, com idade variando entre 34 e 62 anos de idade. Todos eram surdos desde a infância, formados, e utilizavam a língua americana de sinais como seu principal modo de comunicação. Eles classificaram cada par de critérios em uma escala de 7 pontos. Para isso, tiveram que assistir às seis amostras gravadas por duas vezes. Na primeira vez, fizeram uma análise da totalidade e, no segundo momento, visualizaram cada amostra com uma pausa entre os vídeos para que pudessem realizar as classificações.

Para Libras, tem-se a pesquisa de Loss (2016) que fundamentou teórica e metodologicamente o seu trabalho nos Estudos da Tradução, na Linguística e nos Estudos Surdos, considerando a fluência como um “[...] diferencial para aquilo que os surdos esperam de um serviço de tradução e interpretação e, principalmente, como e em que circunstâncias é dito que um TILS {tradutor e intérprete de língua de sinais} é ou não fluente.” (LOSS, 2016, p. 23). Esse diferencial é entendido pelo autor da seguinte forma:

[...] entendo que a fluência, definida como processo multilinear que abarca processos tanto linguísticos como culturais, constitui-se como modo de aproximação do contexto de vida das pessoas surdas. E o ser fluente em Libras depende de como o sujeito aprendiz irá realizar essa aproximação, numa abertura maior ou menor em relação à sua diferença e em relação ao modo de experimentar a linguagem. (LOSS, 2016, p. 56).

O autor desenvolveu critérios que seriam utilizados na avaliação

da fluência, a saber: os definidos (e já apresentados) por Lupton (1998), e aqueles adaptados para Libras. A Tabela 1 contém o instrumento desenvolvido por Loss (2016).

Tabela 1 - Critérios de avaliação de fluência na Libras: Loss (2016)

TABELA DE AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA NA LIBRAS			
ITENS AVALIADOS	FREQUÊNCIA NO DISCURSO		
	AUSENTE (nenhuma vez)  0 pontos	POUCA PRODUÇÃO (<2 vezes)  1 ponto	PRODUÇÃO SUFICIENTE (>3 vezes)  2 pontos
MORFEMA-BOCA			
USO DE CLASSIFICADORES			
ESTRUTURA DA LIBRAS			
EXPRESSÃO FACIAL			
CONTATO VISUAL			
USO DO ESPAÇO			
Total (Mínimo de 10 pontos)			

Fonte: Loss (2016, p.123).

O autor dá recomendações quanto ao uso da tabela:

[...] a produção suficiente se caracteriza pela produção de, no mínimo três vezes cada critério avaliado, considerando os dados coletados e a frequência que cada um aparece nas situações de investigação. [...]. De outra parte, entendemos ainda que outros elementos devem ser levados em conta, tais como o histórico de inserção do sujeito avaliado na cultura surda, o tempo de exposição à língua, se é usuário de mais línguas além da sua língua materna e a Libras. [...] podemos sugerir que o avaliado deve obter a pontuação mínima de 8 pontos, pois essa pontuação exige que ele tenha pelo menos 4 critérios com pouca produção e 2 critérios com produção suficiente, e atingir o nível mínimo de fluência. (LOSS, 2016, p. 125).

Para o seu experimento, Loss (2016) selecionou dois colegas que atuavam como intérpretes no contexto de ensino superior há mais de 5 anos (um homem e uma mulher) e que se alinhavam a sua perspectiva surda para sinalizar o que entenderam de uma história, de modo que pudesse perceber os critérios de fluência. Os participantes foram submetidos a uma entrevista semi-estruturada (Fase 1) e a um relato do entendimento de uma narrativa (Fase 2). Os dados da entrevista serviram para uma análise da organização linguística da produção sinalizada dos participantes. Na Fase 2, um vídeo foi exibido, no qual continha uma narrativa feita por um surdo nativo em Libras e, após assisti-lo, os participantes sinalizaram que haviam entendido. Esses dados serviram para avaliar as reações dos intérpretes frente à narração do surdo, sua compreensão em Libras e o uso de recursos intralinguísticos. O autor concluiu que esses elementos são suficientes para a aferição da fluência em Libras, e deixou marcada a necessidade de incursão cultural do profissional intérprete.

Com o que foi discutido até aqui quanto aos fatores que envolvem a perspectiva enunciativo-discursivo da fluência, pode-se averiguar um avanço em relação a perspectiva temporal que considera a fluência apenas a partir de fatores temporais. Nessa abordagem enunciativo-discursivo, a interação com o outro ganha destaque no bojo da comunicação, no sentido de que esse interlocutor é quem percebe os traços da fluência do falante. Esse falante, além de ter o desafio de lidar com os aspectos temporais da fala, também precisa demonstrar outras habilidades globais como criatividade e o poder de manipulação da língua. (FILLMORE, 1979). Habilidades estas, inclusive, que já são mencionadas no QECRL quando esse traz no seu conceito que a fluência é “a capacidade de articular-se, manter-se e lidar com a língua”. (COUNCIL OF EUROPE, 2001).

Essa capacidade/habilidade manifesta-se, ainda segundo a perspectiva enunciativo-discursivo, de forma flexível, instável e variável já que a fluência resulta da experiência dos falantes e, portanto, é considerada de modo situado. (SANTOS, 2015).

Seguindo esse sentido amplo e global do conceito, os critérios que compõem a avaliação da fluência em uma sinalização também são abrangentes. É o caso, por exemplo, da pesquisa seminal de Lupton (1998) que apresenta uma lista de critérios para avaliação da língua americana de sinais e de Loss (2016) que adaptou esses critérios e inseriu outros para avaliação de fluência em Libras. Entre esses critérios

apontados pelos autores e também pelo exame do Prolibras, a expressão facial, os classificadores e o uso do espaço são recorrentes.

Destacado o pioneirismo das pesquisas de perspectiva enunciativo-discursivo bem como sua importância para o refinamento do conceito de fluência há que se concordar que o que ainda permanece silenciado é a perspectiva da Linguística Aplicada sobre o assunto. A próxima seção trata desse tema.

## 2.4 FLUÊNCIA SINALIZADA SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Gesser, Costa e Viviani (2009) afirmam que, apesar de as fronteiras entre a Linguística e a Linguística Aplicada ainda não estarem bem marcadas, já se tem definido que “sua investigação envolverá a análise do uso da linguagem em suas práticas sociais” (p. 4). Além disso, há o entendimento de que essa é uma área “articuladora de muitos domínios do saber, dialogando, constantemente, com inúmeros campos do conhecimento”. (p.4), ou seja, a Linguística Aplicada é multi, pluri, trans e interdisciplinar.

Para a Linguística Aplicada - pelo menos para sua vertente mais crítica - afirmam as autoras, há “impossibilidade de uma aplicação direta e imediata da teoria sobre a prática” e por isso mesmo a disciplina problematiza as noções já postas e debate a complexidade de fatores que envolvem as situações comunicativas.

Tendo isso em vista, ou seja, a possibilidade de a Linguística Aplicada analisar o uso da linguagem (a prática) por meio da inter-relação com a teoria linguística, é que se toma o fenômeno da fluência sinalizada como um problema real que envolve ouvintes que são aprendizes de Libras e o relaciona com os usos dos elementos que compõem a espacialização. Sugiro que tais elementos devam constituir o fenômeno da fluência sinalizada haja vista o progresso que observo empiricamente que os sinalizantes que produzem textos mais sofisticados e eloquentes são aqueles que otimizam a espacialização, ou seja, sabem lidar bem com os elementos que a constituem.

Essa observação está em conformidade com o estudo de McCleary e Viotti (2011), os quais investigaram a interação entre elementos linguísticos e gestuais nas línguas sinalizadas. Os autores analisaram um trecho de sinalização do mesmo filme estudado nesta tese, a História da Pera, e olhando para a gestualidade que permeia o discurso na Libras concluíram que os usos combinados dos “componentes gestuais” com os “componentes linguísticos” contribuem

para a criação de “textos sofisticados” em Libras. (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 301). Os pesquisadores também defendem que “[...] sinalizadores nativos e fluentes maximizam a parceria entre elementos linguísticos e gestuais.” (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 301).

Ora, se esses autores tratam por gestualidade e pantomina o que chamo neste estudo de “elementos que compõem a espacialização em Libras”, então posso sugerir que, apesar da diferença terminológica para os componentes alvos (gestos e elementos da espacialização), a relação “causa-consequência” é a mesma para o fenômeno da fluência.

Os autores, baseiam-se em Quinto-Pozos (2007) para afirmar que:

[...] de maneira geral, com exceção dos sinais manuais convencionalizados, todas as formas das línguas sinalizadas [...] exibem [...] sinais dêiticos, [...] passam por sinais policomponenciais [...]; passam também por sinais não-manuais, como expressões faciais e direção do olhar, que, além de sua função prosódica e gramatical, servem como apontamentos dêiticos e como expressão de emoção e de atitude; até chegar a verdadeiras pantomimas, conhecidas como troca de referentes (reference shift), alternância de papéis (role shift), ou ação construída (constructed action), em que o sinalizador usa seu corpo para representar um objeto ou, na maioria das vezes, a ação e a atitude de um personagem. (p. 291).

Se tais fatores constituem as línguas sinalizadas e a Libras, pode-se pensar que para que a comunicação aconteça de forma efetiva e eficaz, esses fatores precisam se fazer presentes durante a produção sinalizada também de um ouvinte aprendiz de L2. Quer dizer, é preciso que o sinalizante faça uso de “sinais dêiticos, de “sinais policomponenciais”, de “sinais não-manuais, como expressões faciais e direção do olhar” e que use “seu corpo para representar um objeto ou, na maioria das vezes, a ação e a atitude de um personagem”.

Caso esse uso seja verificado, então, se entenderá que o sinalizante foi capaz de maximizar a parceria entre elementos linguísticos e gestuais, pois a gestualidade está bem articulada, controlada e sistematizada e isso resulta na caracterização de sinalizantes fluentes.

Os fatores apontados por McCleary e Viotti (2011) podem ser descritos de outras formas que não como essa da Linguística Cognitiva. A linguística formal, que mais tem estudos descritivos envolvendo a Libras, adota terminologias diferentes para referir-se ao mesmo tipo de produção. Apresento dois exemplos para elucidar:

(i) Em uma conversa com um surdo, um dos membros de nosso grupo de pesquisa sinalizou o sinal correspondente a TIMIDEZ-TÍMIDO (que é realizado com os dedos indicador e médio dobrados em forma de gancho, realizando um movimento de baixo para cima sobre a bochecha do sinalizador), para dizer que não conseguiu fazer uma determinada coisa por causa de sua timidez. Seu interlocutor surdo, então, executou o sinal TIMIDEZ-TÍMIDO com sua mão direita, e, com sua mão esquerda, segurou sua mão direita configurada como no sinal e fez o movimento de levá-la até o bolso(...) para dizer, de forma icônica e eficiente: *pega sua vergonha e enfia no bolso*. (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 29)

(ii) o sinal ÁRVORE é realizado em sua forma prototípica: são utilizados os dois antebraços, um em posição vertical, com uma mão aberta inicialmente orientada para frente, e o outro em posição horizontal, com a palma da mão voltada para baixo. O cotovelo do braço em posição vertical toca de leve a ponta dos dedos da mão em posição horizontal. O braço em posição vertical faz uma rotação, de modo que a palma da mão termina orientada para trás. Entretanto, em partes subsequentes da história, vários sinalizadores realizam apenas uma parte do sinal, usando apenas um antebraço em posição vertical com a palma orientada para o lado. (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 29).

A Linguística vai mover construtos distintos para descrever e explicar as produções demonstradas em (i) e em (ii). A realização diferenciada do sinal de TIMIDEZ-TÍMIDO, é explicada por McCleary e Viotti (2011) como “partição do sinal” e por Barbarà (2012) como “modificação espacial”. O caso demonstrado em (ii) é, para os autores

cognitivistas, um exemplo de “boia descritiva” e para Barbarà (2012) uma “localização descritiva”.

Ocorre que, para a Linguística Aplicada, importa tratar das implicações comunicativas e discursivas de determinado uso pelo falante de Libras dos sinais de TIMIDEZ-TÍMIDO e de ÁRVORE mais do que descrevê-los ou nomina-los. Nesse sentido, no estudo em questão, o objetivo de relacionar o fenômeno da fluência com os elementos que compõem a espacialização em Libras e nivelar esses elementos a partir de seu uso não se filia a essa ou aquela inclinação teórica da Linguística.

Essa posição tem a ver com o entendimento de que a presença ou não de elementos da espacialização na sinalização de um ouvinte, como os exemplificados com os sinais de TIMIDEZ-TÍMIDO e ÁRVORE, indiferente da análise descritiva que recair sobre eles (se cognitiva ou se formal), trará implicações para a fluência que é um fator qualitativo da produção sinalizada.

Importa esclarecer então, como a presença desses elementos da espacialização corroboram à sinalização fluente. Para tanto, toma-se o exemplo desse uso na sinalização de adultos surdos:

[...] o |narrador| é conceitualizado no que se chama espaço neutro, que é o espaço ocupado pelo corpo do sinalizador. O |camponês| é conceitualmente construído acima e à direita do corpo do sinalizador, pois ele tinha subido na árvore e estava colhendo peras. E o |menino de bicicleta| é conceitualizado abaixo, no nível do chão, e à esquerda, onde os |cestos de pera| tinham sido conceitualmente colocados em um segmento anterior da narrativa. (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 298).

Esse trecho demonstra a *associação de pontos no espaço*, ou seja, explica como ocorreu a construção conceitual a partir de locais no espaço (à direita e à esquerda do corpo do sinalizador ou abaixo, no nível do chão). Quer dizer, as análises realizadas por McCleary e Viotti (2011) mostraram que, durante a sinalização de uma narrativa, o sinalizante faz uma organização do espaço enquanto articula os sinais. Isso pode ser entendido como uma sinalização sofisticada/fluente.

Além dessa consideração, os mesmos pesquisadores afirmam que:

O sinal SUBIR é um sinal policomponencial, porque compreende uma parte gestual que representa iconicamente o modo do movimento de subir. Além disso, ele é um sinal que se direciona a alguma entidade sub-rogada. No caso da sequência sendo descrita, esse sinal é realizado em direção à boia descritiva que marca a |pereira|, conceitualizando o evento de subir na árvore. Na segunda cena da sequência, o |narrador| cria o |menino de bicicleta|, usando quatro sinais (OUTRO HOMEM CRIANÇA JOVEM) e uma expressão híbrida (ANDAR-DEBICICLETA), que combina sinal e gesto. (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 299).

Pelo exposto, percebe-se que durante uma narrativa o sinalizante precisa garantir uma expressão suficientemente visual-icônica para demonstrar as ações que ocorrem na história. Por essa razão, o uso de verbos iconicamente motivados para representar o objeto na enunciação, pode ser realizado de forma mais ou menos satisfatória e, assim, ser considerado um elemento da fluência sinalizada e, conseqüentemente, nivelado. Toda essa construção é chamada nesse estudo de *produção morfossintática*.

Destacando-se mais um apontamento quanto a narrativa sinalizada da História da Pera, tem-se o seguinte comentário de McCleary e Viotti (2011, p. 299):

O |menino de bicicleta| é criado tanto pela sinalização do enunciado OUTRO HOMEM CRIANÇA JOVEM, quanto pela movimentação do corpo, pelo olhar e pela expressão facial do sinalizador, que mimetizam a atitude do menino. A ação em que o |menino de bicicleta| para sua |bicicleta| é expressa por uma pantomima. À medida que o |menino de bicicleta| se aproxima do momento de realizar essa ação, o |narrador| descruza as pernas e faz uma representação mimética de parar a |bicicleta|, levantando os dois pés para, em seguida, batê-los bruscamente no chão, ao mesmo tempo em que levanta os ombros. Seus braços e mãos estão representando o |menino de bicicleta| segurando o |guidão|.

Para os autores, a incorporação de personagens em Libras constitui uma pantomima e é essencial para compreensão da história. Considerando que o discurso da Libras se apoia fortemente na organização espacial, e que se a movimentação do corpo do sinalizante, sua postura, sua expressão facial e a direção de seu olhar forem considerados gestos, mímicas e atitudes, mantém-se o entendimento de que esses são aspectos que tornam o discurso coeso e coerente e que, portanto, podem afetar a fluência sinalizada. Nesse estudo, esse elemento é tratado como *referenciação por meio do corpo*.

Assim, conclui-se que, segundo a perspectiva da Linguística Aplicada, a fluência sinalizada em Libras pode ser constituída pelos “elementos que compõem a espacialização”. Esses elementos serão aprofundados no próximo capítulo.



### **3 OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESPACIALIZAÇÃO EM LIBRAS**

Neste capítulo, baseando-me em Smith e Cormier (2014) e Morgan (2006), trato dos elementos que compõem a espacialização em Libras, com destaque à associação de pontos no espaço, à produção morfossintática e à referência por meio do corpo. Para aprofundar-me no primeiro elemento, tomo Barbará (2012), que defende a visão do R-locus na qual os pontos são tidos como morfema espacial, e projetam-se no espaço em relação ao corpo do sinalizante nos planos horizontal, frontal e sagital. Sobre a produção morfossintática, baseando-me em Padden (1988), apresento a classificação de verbos e problematizo, apoiada em Faria-Nascimento e Correia (2011), McCleary e Viotti (2011) e Dudis (2008) um tipo recorrente que aparece nos dados deste estudo e o qual não se assenta na classificação tradicional. Quanto à referência por meio do corpo, tomo Leal (2011), Barbosa (2013) e Moreira (2007) para explicar a representação de personagens da narrativa.

#### **3.1 A ESPACIALIZAÇÃO**

Quando um sinalizante enuncia-se em Libras, ele desenvolve a sinalização com as mãos num local à frente do corpo, em uma área que vai do topo da cabeça até os quadris, e até onde os braços alcançam, nas laterais. Nessa sinalização, vários mecanismos são utilizados para fazer menção aos referentes do discurso, como a apontação, a modificação espacial, a concordância verbal e os verbos manuais. Entretanto, não é somente isso que acontece. O sinalizante emprega o seu corpo não apenas como ponto de articulação de alguns léxicos, mas também para representar ações sobre as quais ele está narrando e, nesse caso, é como se houvesse uma encenação feita nesse local de sinalização.

Ambas as possibilidades acima descritas se referem à gradação de uso do espaço e, conforme Smith e Cormier (2014), em estudos sobre a língua de sinais britânica, são de pequena e larga escala. Para as autoras, aquele primeiro caso de uso das mãos para representar a totalidade ou parte de uma entidade em frente ao corpo refere-se à pequena escala, enquanto que a utilização em larga escala se dá quando o sinalizante usa o seu corpo de modo a representar uma ação construída pelo referente da narrativa.

Morgan (2006) é outro autor que trabalha com espaços na língua de sinais britânica, e para ele durante uma narrativa há a integração de

dois espaços: o espaço referencial fixo (*Fixed Referential Space*) e o espaço referencial alterado (*Shifted Referential Space*). O primeiro equivale ao que Smith e Cormier (2014) chamam de espaço de pequena escala, e o segundo tipo equivale ao que as autoras chamam de larga escala. Para explicar um pouco melhor, tomo a consideração de Neves (2012, p. 48) sobre os usos dos espaços fixo e alterado durante uma narrativa sinalizada:

O espaço referencial fixo é o espaço em frente ao narrador, em que os locais são fixos e os movimentos de sinais são flexionados entre esses locais de referência, permitindo a referência anafórica e espacial com classificadores. Os sinalizantes podem apontar localizações no espaço de sinalização para referentes particulares e associar a esses pontos, pronomes e flexões verbais. [...] ao descrever partes de um evento como ocorrendo simultaneamente, os sinalizantes podem usar diferentes áreas no espaço referencial fixo para estabelecer e manter a referência aos personagens. Os sinalizantes podem mover a história entre áreas distintas do FRS (direito e esquerdo) para manter a referência. No segundo tipo de espaço, o espaço referencial alterado (SRS), o sinalizante utiliza o próprio corpo como referência. Isso permite que ele descreva as interações dos personagens da narrativa e da passagem de eventos narrativos, através dele mesmo e não somente como um articulador da mensagem, essa ação é denominada “mudança de papéis”.

Sobre essas relações espaciais, de pequena e larga escala – ou espaços referenciais fixos e alterados – tratarei nesta parte do estudo. Para tanto, inicialmente faz-se necessário esclarecer que Barbosa (2013), em um belo trabalho sobre descrição dos processos de referenciação em narrativas contadas em Libras, adota o termo “espacialidade” para referir-se a estrutura dos discursos nessa língua – ou seja, trata sobre os mesmos elementos que trago à baila nesta tese.

Minha preferência por “espacialização” no lugar de “espacialidade” nada tem a ver com questões teóricas ou conceituais, mas meramente com as propriedades do termo que são dadas pelo entendimento do dicionário online de português, o qual indica que:

Espacialidade - s. f. (espacial + idade) Qualidade do que é espacial. A estruturação espacial é a tomada de consciência do próprio sujeito, da situação de seu corpo com o meio ambiente; do lugar e orientação em relação às pessoas e às coisas e da possibilidade de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar e de movimentá-las. Ocupação de um determinado espaço ou uma sensação de ampliação de espaço. Espacialização - Criar uma referência espacial a um objeto ou a um evento. (<https://www.dicio.com.br/espacialidade/>).

Neste estudo, então, vou focar nas duas escalas citadas por Smith e Cormier (2014), com ênfase nos três elementos abaixo:

1. A associação de pontos no espaço;
2. A produção morfossintática; e
3. A referenciação por meio do corpo;

Antes de adentrar nas especificações de cada um deles, adianto que a produção desses elementos se realiza com extrema dinamicidade na língua, sendo esses aqui demonstrados de forma separada apenas para fins de organização textual. É o caso explicado por Smith e Cormier (2014), por exemplo, quando apontam sobre a possibilidade de utilização de espaços de grande e pequena escala ocorrer conjuntamente, uma vez que o sinalizante pode representar um referente com o corpo (em grande escala), e outro referente em pequena escala com a mão. McCleary e Viotti (2014), igualmente, consideram que o corpo do sinalizante, simultaneamente, pode partir-se a fim de representar a voz do narrador e a personificação de algum personagem da narrativa.

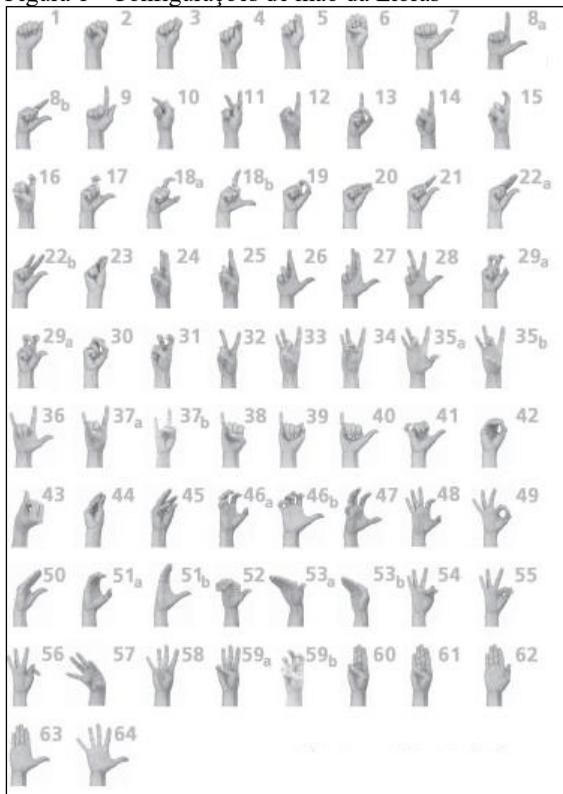
Também se faz importante esclarecer que o que será adiante discutido diz respeito à manifestação dos componentes da gramática no nível do discurso, entretanto, segundo Barberà (2012), os níveis fonológicos e morfossintáticos também dependem do espaço de sinalização. Antes de passar à próxima seção, então, apresento brevemente os aspectos fonológicos da Libras.

### 3.1.1 Aspectos fonológicos da Libras

Stokoe (1960) propôs três componentes da estrutura interna dos sinais, os quais são: configuração de mão, localização e movimento. Isoladamente, esses parâmetros não têm conteúdo algum.

O primeiro parâmetro – configuração de mão – refere-se à forma que a mão assume na realização do sinal. Algumas dessas configurações de mão correspondem às letras do alfabeto manual, mas não se restringem a elas. Para as configurações de mão da Libras, tem-se Felipe (2007) apresentando 64 (sessenta e quatro) possibilidades, sendo que essas podem dar origem a sinais da Libras se forem produzidas apenas com uma mão, com duas mãos com a configuração diferente, ou ainda com as duas mãos, mas ambas com configurações iguais.

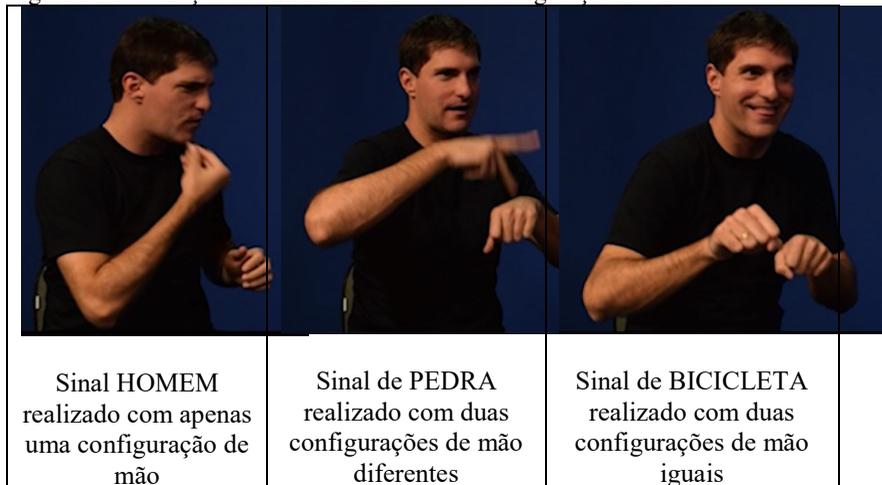
Figura 1 - Configurações de mão da Libras



Fonte: Felipe (2007, p.10).

A fim de elucidar as possibilidades de formação de sinal a partir da configuração de mão, seguem os exemplos na Figura 2.

Figura 2 - Realização de sinais com diferentes configurações de mãos<sup>24</sup>



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017)<sup>25</sup>.

Quanto ao parâmetro da localização (também chamado de ponto de articulação), destaco a amostra de Ferreira Brito (1995):

<sup>24</sup> A partir daqui todos os exemplos serão seguidos da imagem congelada extraídas de vídeos, da glosa notada conforme convenção apresentada na parte da metodologia e, quando necessário, da minha tradução para língua portuguesa

<sup>25</sup> A ser explicado na metodologia.

Figura 3 - Pontos de articulação da Libras

<b>C CABEÇA</b>	<b>T TRONCO</b>
0 topo da cabeça	P pescoço
T testa	O ombro
R rosto	B busto
S parte superior do rosto	E estômago
I parte inferior do rosto	C cintura
p orelha	
O olhos	<b>B BRAÇOS</b>
N nariz	S braço
B Boca	I antebraço
d bochechas	C cotovelo
Q queixo	P pulso
A zona abaixo do queixo	
	<b>M - MÃO</b>
P palma	D2 dedo médio
C costas da mão	D3 dedo médio
L <sub>1</sub> lado do indicador	D4 indicador
L <sub>2</sub> lado do dedo mínimo	D5 polegar
D dedos	V Interstícios entre os dedos
Dp ponta dos dedos	V1 Interstício entre o polegar e indicador
Dd nós dos dedos (junção entre dedos e a mão)	V2 Interstício entre indicador e médio
Dj nós dos dedos (primeira junta dos dedos)	V3 Interstício entre médio e anular
D1 dedo mínimo	V4 Interstício entre anular e mínimo
<b>P PERNA</b>	<b>EN ESPAÇO NEUTRO</b>

Fonte: Brito (1995, p. 216).

De acordo com Brito (1995), então, há 6 principais pontos de localização onde as mãos configuradas localizam-se: cabeça, tronco, braços, mãos, perna e espaço neutro – e, excetuando-se nos casos dos dois últimos, há sub-pontos nos quais se localizam os sinais. Sobre o ponto de localização perna importa frisar que este é pouco utilizado em língua de sinais já que os sinalizantes tendem a trazer a realização dos sinais até o alcance dos olhos do interlocutor. Para Silva (2013), por exemplo, as marcas de formalidade da Libras estão associadas a redução

dos pontos e na Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras, em suas normas de publicação de artigos, consta que a posição de filmagem deve captar apenas 6 centímetros abaixo da cintura. [<http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/normas-de-publicacao/vii-posicao-e-filmagem/>]

O terceiro principal parâmetro – o movimento – é bastante complexo, considerando a vastidão de possibilidades. Em Strobel e Fernandes (1998) tem-se a explicação de que esses movimentos podem ser do tipo sinuoso, semicircular, circular, retilíneo, helicoidal e angular, sendo possível produzi-los de forma uni, bi ou multidirecional. Ainda, eles podem ser produzidos com diferentes tensões, velocidades e frequência.

Além desses parâmetros, há ainda a orientação da mão e as expressões não-manuais. A orientação de mão é a direção que a palma da mão assume na realização do sinal. A palma da mão pode estar voltada para cima, para baixo ou para o corpo de quem sinaliza, para fora, para a esquerda e para a direita. Esse parâmetro é de extrema relevância para o entendimento dos verbos com concordância, os quais serão abordados na subseção 2.3.2 (verbos com concordância). As expressões faciais serão discutidas na subseção 2.2.3 (componentes não manuais).

Isso posto, passo agora às considerações quanto aos elementos que compõem a espacialização em Libras.

### 3.2 ASSOCIAÇÃO DE PONTOS NO ESPAÇO

Para discutir a questão da associação de pontos no espaço, primeiramente é preciso entender o que é o espaço. Barberà (2012), em contexto de pesquisa com a língua de sinais catalã, aponta que o “espaço de sinalização” é o local que fica em frente ao corpo do sinalizante, sendo um espaço limitado, onde as mãos são localizadas e onde os sinais são alocados no plano horizontal, frontal ou sagital. Esse espaço de sinalização é o local em que as entidades ou as coisas podem ser representadas durante a sinalização.

Barberà (2012) comenta, também, que a interpretação de significância desse espaço divide a visão dos pesquisadores em duas vertentes. De um lado, pela linguística cognitiva, tem-se a visão de mapeamento espacial, a qual considera que os locais espaciais não são fonologicamente especificáveis, mas sim uma projeção de uma representação mental e, portanto, podem ocupar diferentes lugares não discretos no espaço de sinalização. Liddell (1995) é um importante

representante desta corrente, que entende que o "locus" é uma projeção do referente para o espaço na ausência das entidades no contexto situacional.

Para Liddell (1995), que trabalha com línguas de sinais, em especial a língua americana de sinais, o discurso nas línguas naturais é constituído de representações mentais de coisas, de entidades, do espaço, do tempo, da realidade, do sonho, do pensamento, da lembrança e de outras que ajudam na expressão linguística. Ainda, para o autor, esses espaços mentais podem ser de dois tipos: os que são ancorados na realidade e representados como parte do contexto de enunciação (*grounded*), e os que não são representados como sendo parte do contexto de enunciação (*non-grounded*). Nos espaços mentais *grounded*, as entidades citadas no discurso remetem àqueles presentes no ambiente físico. Já nos espaços mentais *non-grounded*, as entidades citadas não são representadas conceitualmente a partir do espaço físico.

Para o Liddell (1995), então, existem dois espaços, sendo que um é o espaço real e o outro é o espaço de evento. O espaço real é decorrente da conceituação do espaço físico, em que ocorre o evento da fala e que é, em grande medida, compartilhado pelos participantes da interação. O espaço real é o espaço mental resultante da experiência sensório-perceptual da situação corrente, incluindo participantes, objetos, contexto imediato e todo o espaço à nossa volta. Na medida em que se percebe e interage com o ambiente à volta, o *input* sensorial é processado e compreendido com base na experiência individual e cultural. O espaço real, portanto, não é uma cópia do espaço físico, embora, em grande medida, as localizações das entidades físicas correspondam às localizações em que as entidades são conceitualizadas.

Moreira (2007, p. 40), abordando o trabalho de Liddell, comenta que:

[...] o fato de as línguas de sinais serem visuais possibilita que a maior parte dos espaços mentais sejam *grounded* nessas línguas. Esses espaços mentais podem ser literalmente representados no espaço físico e sobrepostos a ele. As entidades que habitam os espaços mentais também podem ser representadas como sendo localizadas no espaço em que ocorrem as sinalizações, e, assim, sempre estar 'presentes' nesse espaço. Dessa maneira, os espaços mentais usados na construção e organização dos discursos das línguas sinalizadas podem estar sempre relacionados ao

espaço onde está ocorrendo a enunciação. [...] as entidades podem estar 'presentes' no espaço físico sob a forma de uma representação mental, associadas a um local nesse espaço. Os sinais de apontamento, como os pronomes pessoais, por exemplo, fazem referência de pessoa, apontando para esses locais.

Por outro lado, averigua Barberà (2012), na visão R-locus que associa locais espaciais com índices referenciais, esses locais são índices referenciais abertos, os quais correspondem ao referente que o nominal indica. A pesquisadora esclarece que ao estabelecer um referente, um sinalizante refere-se ao modelo do discurso propriamente dito. Nesse caso, é como se o sinalizante estivesse esclarecendo "quando eu me referir a essa localização espacial, vai significar tal indivíduo". O sinalizante está, de fato, definindo uma relação formal entre referente e localização, para posterior utilização no discurso.

Segundo Barberà (2012), a visão do R-locus afirma que os locais são identificados com os índices referenciais (r-índices). Os índices R são variáveis no sistema linguístico, cujo conteúdo vem do discurso, e que estão abertamente representados no sistema linguístico das línguas de sinais, sendo que as variáveis podem ser para um número infinito de referentes, uma vez que no discurso pode haver um número infinito de possíveis referentes.

As propriedades básicas que caracterizam a visão R-locus, segundo Barberà (2012), suportam a análise de que os locais espaciais são parecidos com os índices e, por isso, apresentam as seguintes propriedades:

(I) Infinito: há um número infinito de locais possíveis onde os sinais de índice podem ser direcionados. Os referentes só podem ser restringidos por limitações perceptivas e de memória, mas não por razões puramente linguísticas. Portanto, devemos aceitar que o número de referentes em um modelo de discurso pode ser infinito.

(II) Determinação do discurso: a localização espacial associada a um referente é determinada pelo discurso, em vez de especificada lexicamente. Ou seja, considera-se que não há nada nas especificações lexicais que determinarão a qual localização um sinal de índice será

direcionado.

(III) Não-ambiguidade: em um fragmento do discurso, os referentes estão associados a uma localização espacial específica. Portanto, um sinal de índice direcionado ao espaço não mostra a ambiguidade que os pronomes de línguas orais mostram, pois estão associados a um referente exclusivo em um determinado trecho<sup>26</sup>. (BARBERÀ, 2012, p. 60).

Assim, pode-se compreender que uma das principais diferenças entre a visão do R-locus e a visão do mapeamento espacial é a concepção que se tem do espaço. A visão do R-locus considera que o espaço em frente ao corpo do sinalizante é sempre uma construção linguística que só se desenvolve com base no discurso<sup>27</sup>. O espaço linguístico é construído desde que ocorra uma conversa ou um monólogo sinalizado. Sem uma conversa e sem o uso de expressões de referência direcionadas a ele, o uso do espaço não existe. Essa construção linguística deve ser diferenciada do espaço real, onde os objetos na realidade se mantêm, e podem ser percebidos pelos sentidos.

Entendido o que é o *espaço* e qual é o seu *status* linguístico, convém agora explicar o que são os tais pontos que precisam ser associados nesse local.

Para Barberà (2012), esse ponto é um morfema espacial ligado aos sinais manuais e não-manuais, que pode aparecer em diferentes categorias e que tem uma interpretação categórica no sistema linguístico. Esse ponto abstrato e único no espaço pode dar-se a partir de diferentes inícios e receber diversas direções, mas, mesmo assim, será interpretado na gramática do idioma como um elemento categórico em vez de um gradiente. Isso porque o morfema não é esse ponto particular

---

<sup>26</sup>(i) *Infiniteness*: There is an infinite number of possible locations where index signs can be directed to. Hence they resemble more indices, since pronouns are a closed class with a restricted number of members. (ii) *Discourse determinacy*: The spatial location that is associated with a referent is discourse-determined, rather than lexically specified. That is, it is considered that there is nothing in the lexical specifications that will determine to which location an index sign will be directed. (iii) *Non-ambiguity*: In a fragment of discourse, referents are associated with a specific spatial location. Hence an index sign directed to space does not show the ambiguity that SpL pronouns show, since they are associated with a unique referent in a given stretch of discourse.

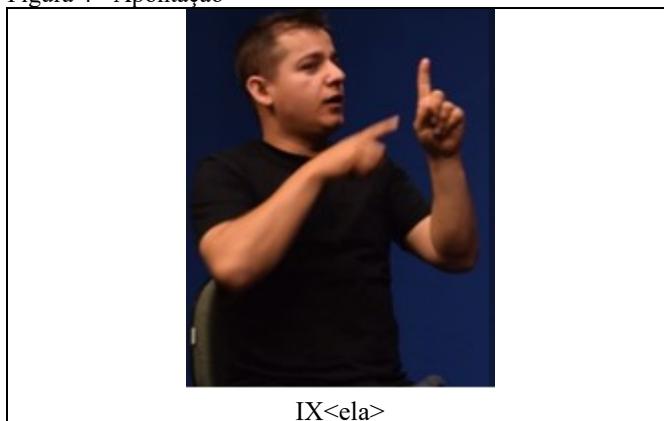
<sup>27</sup>O *status* linguístico do espaço de sinalização também é corroborado pelos argumentos da aquisição da linguagem em crianças surdas, já que as pesquisas que mostram sua produção de verbos com concordância e a referência a entidades não presentes reiteram que o espaço de sinalização faz parte da estrutura gramatical da língua de sinais.

no espaço onde o movimento do sinal ou a apontação parou, mas é o ponto geométrico no espaço o qual indica um indivíduo, sem importar onde ele é feito no espaço. Assim, apesar de haver infinitos pontos, existe um único morfema espacial. Então, a associação de referentes a esse ponto pode dar-se por meio de diversos mecanismos, os quais serão brevemente explicados.

### 3.2.1 Apontação

A apontação é feita, conforme se vê na Figura 4 abaixo, com o dedo indicador (dêitico) estendido, e com os demais dedos fechados, direcionado para uma área no espaço.

Figura 4 - Apontação



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Esse mecanismo é muito utilizado nas línguas de sinais, e muitas pesquisas já foram desenvolvidas sobre isso dada a variabilidade de funções que ele pode desempenhar na sinalização: demonstrativos, pronomes e possessivos.

Quadros (2008) cita Baker e Cokely (1980) para explicar que a apontação normalmente acontece quando o sinalizante precisa estabelecer, aleatoriamente, um ponto no espaço de sinalização para se referir ao sujeito e/ou objeto, e quando precisa retomar o referente quantas vezes forem necessárias, mesmo após ter introduzido outros sinais durante a elocução. Isso quer dizer que a apontação tem valor de referência pronominal, mas pode também assumir função anafórica.

A apontação pode se dar para entidades presentes e não presentes

no contexto físico imediato, bem como a objetos abstratos. Ao denotar entidades presentes, o dêitico é realizado na direção que o objeto atual ocupa. As localizações físicas do sinalizante e de seu interlocutor também são dadas por apontação. O sinal de primeira pessoa é a apontação direcionada para o peito do sinalizante. O sinal de segunda pessoa é a apontação direcionada para a posição a qual o destinatário ocupa.

Esse procedimento discursivo dêitico durante a narrativa é examinado por Leal (2011, p. 62):

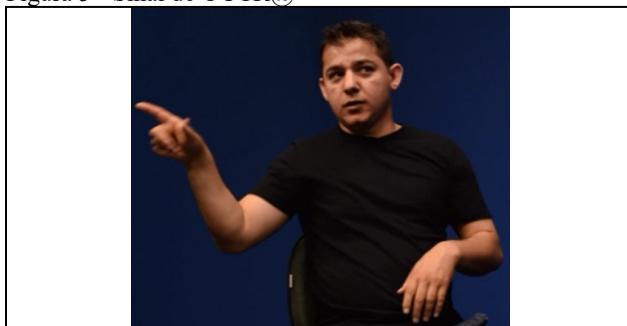
Na estrutura da narrativa (..) a referência, na língua de sinais, é marcada pela apontação propriamente dita. Assim, se a apontação, que parte sempre do ponto de origem do enunciador (com uma determinada movimentação de suas mãos, seu olhar ou seu corpo), é o recurso mais produtivo para fazer referência em língua de sinais, é possível concluir que os dêiticos podem dar pistas satisfatórias quanto ao entendimento de determinadas construções discursivas. Em uma história com dois personagens, por exemplo, cada referente será representado, normalmente, como estando dos lados direito e esquerdo do enunciador. Na LIBRAS, os sinalizadores associam os referentes à sua localização no espaço, estando tais referentes fisicamente presentes ou não.

Demarcada importância da apontação para as “construções discursivas” em Libras, passo a apresentação da modificação espacial.

### **3.2.2 Modificação espacial**

Barberà (2012) menciona que a modificação espacial consiste em realizar o sinal em uma localização não neutra no espaço. Ou seja, não na área central do espaço neutro na frente do corpo do sinalizante, mas sim para as laterais (as quais serão explicadas posteriormente). Apresento abaixo um exemplo:

Figura 5 - Sinal de OUTR@



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

O sinal de OUTR@ é realizado com a configuração de mão 8a<sup>28</sup> com movimento semicircular, e no exemplo destacado o sinalizante o realiza em sua lateral direita em vez de fazê-lo no centro. Tem-se aqui um exemplo de modificação espacial.

A modificação espacial é um recurso utilizado em Libras como marcador de coesão discursiva. Quer dizer, uma vez o referente associado a determinado ponto no espaço, os sinais a ele relacionados tendem a ser realizados nesse mesmo local de modo a manter a afinidade semântica das locuções.

### 3.2.3 Componentes não manuais

Os componentes não manuais fornecem mecanismos muito importantes para associar entidades no espaço. A inclinação da cabeça, a direção do olhar (que deixa de estar na direção do interlocutor e é direcionado para o local específico no espaço) e dos ombros são mecanismos que indicam que um nominal é estabelecido e associado a uma determinada localização no espaço de sinalização. Conforme Barberà (2012, p. 122), esses componentes coocorrem:

A direção do olhar implica em dar uma pausa na direção do destinatário, para redirecioná-lo para um local específico no espaço de sinalização. Mas as estratégias não manuais não são apenas confinadas ao olhar dos olhos, mas também à inclinação do corpo e à inclinação da cabeça.

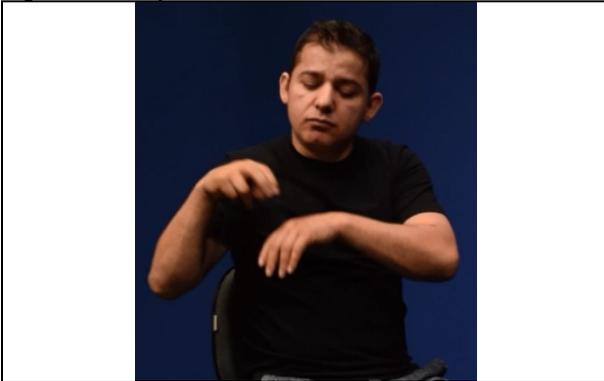
---

<sup>28</sup> Consultar figura de configuração de mão anteriormente apresentada.

Frequentemente, mecanismos não manuais ocorrem em combinação com os manuais.<sup>29</sup>

Na Figura 6 , tem-se um exemplo de quando o sinalizante está realizando um sinal no qual ele olha ao mesmo tempo em que inclina, levemente, a cabeça para o mesmo local ao qual direciona os ombros. Ou seja, é um exemplo da realização conjunta dos componentes não manuais.

Figura 6 - Componentes não manuais



Fonte: *Corpus de Libras UFSC* (2017).

Os componentes não manuais, as expressões faciais dos parâmetros fonológicos, segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2008, p. 2) “desempenham um papel fundamental e devem ser estudadas detalhadamente”. As expressões podem ser separadas em dois grandes grupos: as expressões afetivas e as expressões gramaticais.

As expressões afetivas não são exclusivas das línguas de sinais e são utilizadas para referir-se a sentimentos e podem ou não ocorrer simultaneamente com um ou mais itens lexicais.

As expressões faciais gramaticais atuam no nível morfológico para marcação de grau, ou seja, elas ajudam a modificação paramétrica do sinal manual a dar conta das distinções para ‘tamanhos’.

No nível da sintaxe, dizem as autoras “as marcações não-manuais são responsáveis por indicar determinados tipos de construções, como

---

<sup>29</sup>*Eye gaze directed to space consists in a break in the eye gaze directed to the addressee, to redirect it to a specific location in sign space. But nonmanual strategies are not only confined to eye gaze, but also to body lean and head tilt. Most frequently, non-manual mechanisms occur in combination with manual ones.*

sentenças negativas, interrogativas, afirmativas, condicionais, relativas, construções com tópico e com foco”. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 2). As expressões faciais servem ainda para dar o “contorno entonacional coeso” à prosódia das línguas de sinais. (LEITE, 2008, p. 31)

Importa ainda dizer que por expressão facial entende-se os movimentos de cabeça, a direção do olhar, a elevação das sobrancelhas, a elevação ou o abaixamento da cabeça, o franzir da testa e a postura corporal. Além desses, há também os movimentos com os lábios, os quais Leite (2008) chama de “gesto bucal”, que envolvem a participação da parte inferior do rosto (boca) na execução de sinais manuais.

### **3.2.4 Localizações descritivas**

Os locais topográficos são expressados pelas relações espaciais entre objetos, e são representadas por locais significativos que exploram as propriedades icônicas da modalidade visuo-manual. Os locais topográficos são significativos por si só, de modo que uma pequena mudança no local afeta suas condições de verdade. Nesse último caso, o espaço é usado para representar arranjos espaciais por meio de descrições sinalizadas e, portanto, as relações espaciais reais dos sinais são significativas. Essas representações são chamadas de localizações descritivas.

Nas localizações descritivas, as relações entre os locais espaciais tornam-se significativas porque representam topograficamente as relações espaciais reais. Barberà (2012) também demonstra que, no caso dessas localizações descritivas, o uso descritivo do espaço é circunscrito à expressão de informações espaciais, como a posição de um objeto ou um posicionamento relativo de um objeto em relação a outro.

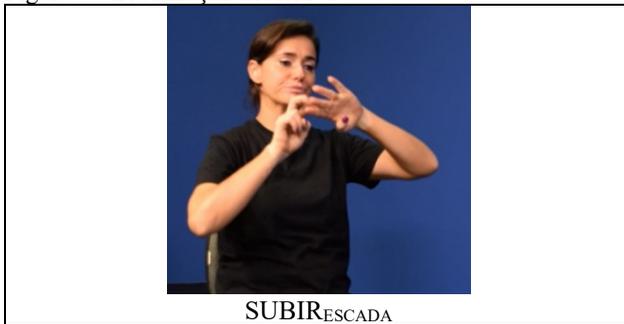
Nesse sentido, a informação espacial em línguas de sinais é transmitida principalmente por construções classificadoras (a serem discutidas na Subseção 2.3.4.1), e pela colocação das mãos em certos locais no espaço de sinalização. Barberà (2012, p. 40) explica como se dá essa realização em língua de sinais catalã:

Quando um sinalizante da língua de sinais catalã quer transmitir que o livro está na mesa, um classificador de entidade será usado para se referir ao livro e será localizado acima de uma superfície plana representando a mesa. Se mais de um referente é representado no espaço, primeiro a

entidade de fundo é introduzida e, em seguida, a entidade menor, que está no foco de atenção (a chamada "figura"). A posição particular de uma configuração de mão em relação à outra expressa a relação espacial entre os referentes. Isso pode ser feito em virtude do uso simultâneo que as línguas de sinais podem fazer dos dois articuladores manuais.<sup>30</sup>

Apresento a realização de localização descritiva a partir da sinalização de um dos participantes do *Corpus* de Libras da UFSC:

Figura 7 - Localização descritiva



Fonte: *Corpus* de Libras UFSC (2017).

A figura acima representa a realização do sinal de SUBIR<sub>ESCALADA</sub>, e por meio dele observa-se a otimização do espaço topográfico, já que há demonstração da localização espacial do referente e as informações circunscritas a ele – ou seja, a posição do objeto (pessoa) dá-se em função dessa localização. Isso quer dizer que caso a sinalizante quisesse fazer menção à ideia de DESCER<sub>ESCALADA</sub>, então, a informação seria dada a partir da mesma localização em que a escada está, havendo somente a alteração da orientação da mão que sinaliza a pessoa. Da mesma forma, caso a intenção fosse dizer que a pessoa está posicionada ao lado da escada, a descrição seria dada a partir da otimização do uso do espaço

---

<sup>30</sup> *When an LSC signer wants to convey that the book is on the table, an entity classifier6 will be used to refer to the book and it will be localised above a flat surface representing the table, as shown below. If more than one referent is represented in space, first the backgrounded entity is introduced (the so-called “ground”, and then the smaller entity, which is in the focus of attention (the so-called “figure”).* p. 40

topográfico – isto é, a mão ativa da sinalizante deveria configurar o sinal na lateral do sinal ESCADA.

Sobre isso aponta Costa (2015, p. 70):

Geralmente, o sinalizador procurará fazer a relação entre o local do referente e o local estabelecido no espaço. O local pode ser arbitrário quando se tratar de três casos: (1) um referente abstrato (2) referentes descritos individualmente, sem relação uns com os outros, ou (3) se o sinalizador não tiver conhecimento da relação espacial real do local. Os locais são estabelecidos no espaço de sinalização de forma a serem diferenciados uns dos outros, como no caso de um avião sobrevoando, que poderá ser sinalizado acima da cabeça; ou uma casa, que poderá ser sinalizada na lateral direita do sinalizador, na altura do tórax.

Isso quer dizer que na marcação topográfica o sinalizante deverá distribuir os pontos de maneira que dê sentido ao enunciado, não podendo, portanto, fazê-lo de maneira arbitrária.

### **3.2.5 Planos projetados em relação ao corpo do sinalizante**

Barberà (2012) explana que a articulação e a localização, podem ser divididas em três planos diferentes projetados em relação ao corpo do sinalizante. Conforme se vê na figura abaixo, o primeiro, o plano horizontal está perpendicular ao corpo do sinalizante e é o plano padrão onde a maioria dos sinais está localizada. Em segundo lugar, o plano frontal é definido por todos os pontos que podem ser encontrados no plano em paralelo ao corpo. Finalmente, o plano sagital é verticalmente perpendicular ao corpo do sinalizante.

Figura 8 - Projeções no espaço em relação ao corpo do sinalizante



Fonte: Barberà (2012, p. 42).

Dada a importância dos planos explicados por Barberà (2012) bem como sua aplicação neste estudo, vou me ocupar em elucidá-los.

### 3.2.5.1 O plano horizontal

O plano horizontal está perpendicular ao corpo do sinalizante, e é comumente considerado como o plano padrão onde a maioria dos sinais são localizados. O plano horizontal pode ser dividido em ipsilateral, contralateral e central. Essa distinção tripartite também é encontrada em Libras:

As divisões do plano horizontal são:

[ce] está alinhado no peito do sinalizante;

[ipsilateral] é a área externa (não central) do ombro dominante;

[contralateral] é a área interna (não central) do ombro dominante;

Barberà (2012) aponta que não existe nenhuma norma gramatical quanto a isso, mas a tendência geral é que os sinalizantes usem sua parte ipsilateral correspondente para estabelecer a primeira localização (isso quer dizer que os sinalizantes destros usam o lado direito do espaço de sinalização, enquanto os sinalizantes canhotos usam o lado esquerdo). A autora explica que, possivelmente, isso seja motivado por razões de economia, uma vez que a localização espacial ipsilateral está sempre mais próxima da mão dominante.

Além disso, é importante afirmar que não há distinção gramatical no uso primeiro de ipsilateral ou de contralateral para relações espaciais,

ou seja, a denotação do nominal não é afetada pelo lado inicial da localização. Observe-se:

- 1)    HOMEMips      ipsVERco    MULHERco.
- 2)    HOMEMco      coVERips    MULHERips.

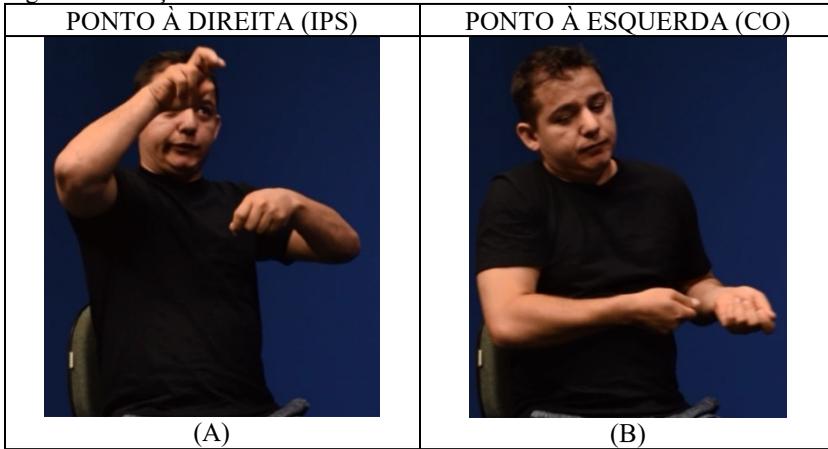
Em Libras, o sinalizante pode decidir associar o ponto (ips) para o referente homem, por exemplo, e o ponto (co) para o referente mulher. Então, quando realizar o verbo de concordância do ponto inicial (ips) (onde conceitualmente o homem está marcado) em direção ao (co) (onde conceitualmente a mulher está marcada), estará transmitindo a informação de que “O homem viu a mulher”. Caso associe inicialmente o ponto (co) para o referente homem e o (ips) para o referente mulher e, então, realize o verbo de concordância do ponto inicial (co) (marcado para o homem) em direção ao (ips) (marcado para a mulher), estará da mesma forma transmitindo a informação de que “O homem viu a mulher”. O enunciado só será diferente se houver alteração no início e término dos pontos associados à realização do verbo VER.

Há outros casos, em que ponto no lado ipsilateral ou contralateral estabelece relação contrastiva. Observe-se as palavras de Moreira (2007, p. 40) sobre isso:

Os sinalizadores podem usar o espaço para se referir às pessoas que não estão presentes no momento da enunciação ou para se referir a assuntos em geral. Um sinalizador pode discutir duas culturas, por exemplo: a brasileira e a americana. Essas duas culturas são referentes diferentes de um mesmo espaço mental *token* e devem ser associadas a locais diferentes nesse espaço. O sinalizador, portanto, precisa criar dois pontos, ou seja, duas marcas no espaço de sinalização: uma para a cultura brasileira (um ponto à direita, por exemplo), e outra para a americana (um ponto à esquerda, por exemplo). Quando se referir à cultura brasileira, o sinalizador deverá apontar para o ponto à sua direita.

Os espaços *tokens* referidos pela autora, advém de Liddell e equivalem aos pontos aqui discutidos. Apresento os exemplos nas próximas Figuras.

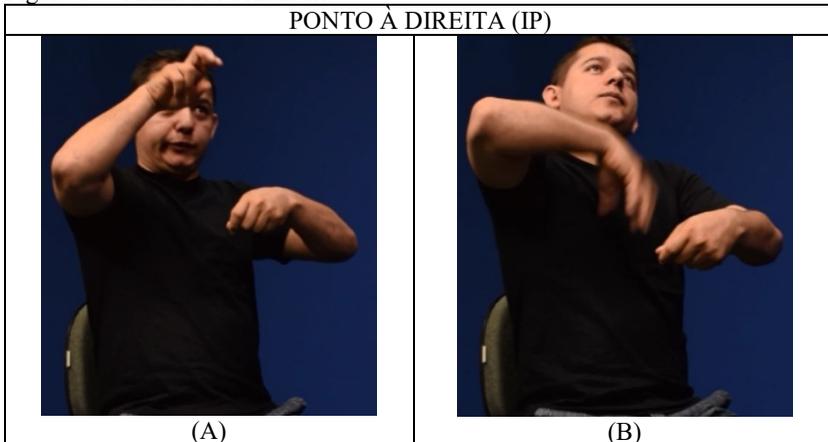
Figura 9 - Relação contrastiva



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Na Figura 9, nota-se que o sinalizante criou dois pontos no espaço de sinalização para se referir a dois personagens da História da Pera: (A) um para o homem que estava colhendo peras (ips), e (B) para o jovem que aparece com o bode (co). E, toda vez que o sinalizante for se referir ao homem, por razão de afinidade semântica, ele deve usar o mesmo ponto que já está estabelecido em (ips).

Figura 10 - Afinidade semântica



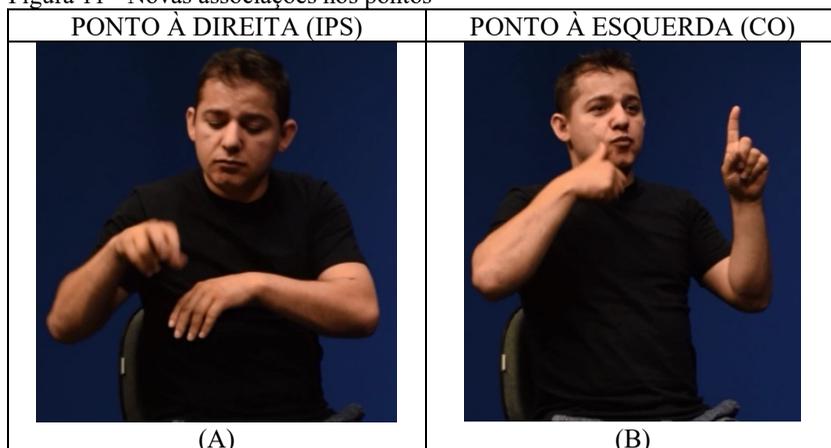
Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Observe-se, nesse outro exemplo, que na imagem (A) o

senalizante faz menção ao homem que subiu na árvore e em (B) ele está realizando o sinal de PEGAR referindo-se às frutas. Tendo em vista que o referente do discurso (o homem) a que ele está fazendo menção (quem está pegando as frutas) já havia sido associado no (ips), então ele ali o mantém.

Além disso, a associação de um referente a um ponto é mantida até que uma nova mudança aconteça, ou seja, sob certas circunstâncias, novas associações são estabelecidas nesse mesmo local.

Figura 11 - Novas associações nos pontos



Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

Na imagem (A) aparece outro personagem (os adolescentes) sendo referenciado no mesmo ponto que anteriormente foi associado ao homem, e na imagem (B), a menina está sendo referenciada no mesmo ponto que anteriormente foi associado ao jovem com o bode. Essa realização é possível devido a dinamicidade conceitual estabelecida de acordo com a apresentação de novos referentes no discurso.

### 3.2.5.2 O plano frontal

O plano frontal estende-se verticalmente ao corpo do sinalizante, e tem por características poder ser (inferior) e (superior).

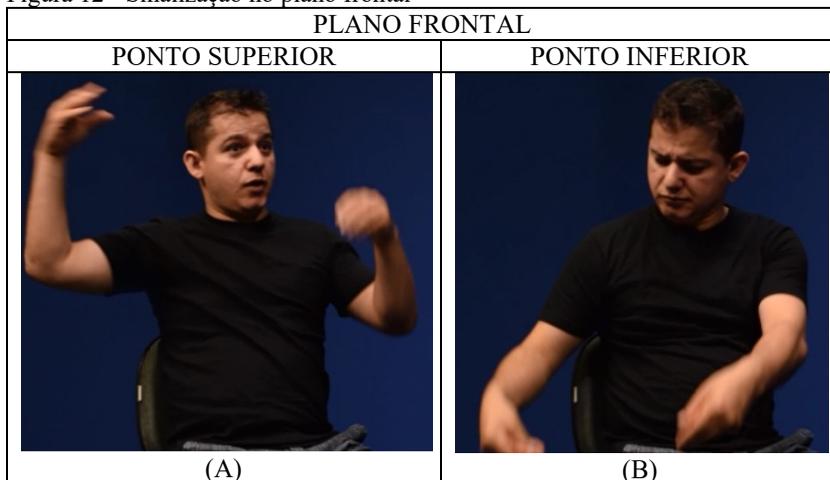
Para Barberà (2012), a distinção fonológica entre [inferior] e [superior] não pode ser feita de acordo com o ângulo do braço, mas sim por meio do ombro e da cabeça. Então, considera-se:

[superior]: o espaço da altura do ombro para cima;

[inferior]: o espaço da altura do ombro para baixo.

A autora pontua que na língua de sinais catalã a parte [inferior] do plano frontal é a área padrão onde o ponto é estabelecido. Em contraste, quando esse ponto é estabelecido na parte [superior], que é uma área marcada, está associado a significados particulares e muito concretos, nomeadamente relações hierárquicas, localizações geográficas como cidades e estados e expressão da especificidade gramatical. Vê-se que tais considerações também são válidas para a Libras – contudo, não adentrarei neste debate no momento, pois vou demonstrar o uso de ponto [superior] e [inferior] no plano frontal a partir dos dados que seguem:

Figura 12 - Sinalização no plano frontal



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Do exemplo da Figura 12, nota-se que em (A) a realização do sinal de CAIR, relacionado ao chapéu, é produzido para cima do ombro, e em (B) nota-se o uso do sinal PEGAR, relacionado ao chapéu, é produzido em área bastante abaixo do ombro.

### 3.2.5.3 O plano sagital

O plano sagital estende-se vertical e perpendicularmente ao corpo do sinalizante. São encontrados dois recursos, nomeados (proximal) e (distal).

[proximal]: é definido como uma distância a poucos centímetros

do peito;

[distal]: é um comprimento de braço confortável, mas longe do peito.

Figura 13 - Sinalização no plano sagital



Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

Vê-se, na imagem acima, que a mão esquerda do sinalizante movimentou-se em direção ao proximal, e a mão direita locomoveu-se em direção ao distal.

Elencados os principais mecanismos da associação de pontos no espaço, passo à apresentação do elemento da espacialização produção morfossintática.

### 3.3 PRODUÇÃO MORFOSSINTÁTICA

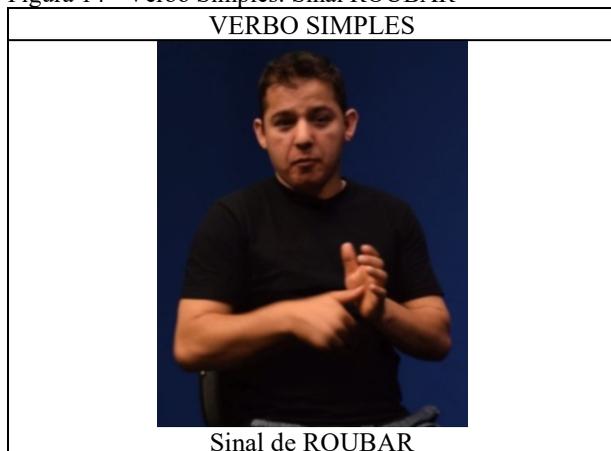
Um importante trabalho para o estudo da morfologia das línguas de sinais foi realizado por Padden (1988). Sua tese de doutorado trata da interação entre a morfologia e a sintaxe da língua americana de sinais, e sua proposta é a classificação dos verbos em três tipos – sendo essa classificação utilizada até hoje pela maioria dos pesquisadores. A autora identifica a existência de três diferentes tipos de verbos: os verbos simples, os verbos com concordância e os verbos espaciais.

#### 3.3.1 Verbos simples

Em relação aos verbos simples, Padden (1988) explica que não se

flexionam para pessoa e número. Eles são caracterizados como “imutáveis” ou como “ancorados no corpo”, no sentido de que enquanto os verbos com concordância são mutáveis, dependendo da pessoa e do número em um enunciado, a forma para os verbos simples não muda nesse sentido. Quanto ao termo “ancorados no corpo”, refere-se ao fato de envolverem contato com o corpo do sinalizante, ou seja, são ancorados a uma localização no corpo. Há alguns verbos que não são ancorados no corpo, mas de qualquer forma são imutáveis: sua forma não varia, mesmo com diferentes pessoas do discurso em diferentes enunciados. É preciso deixar claro que essa imutabilidade se refere à flexão para pessoa e número, pois é possível um verbo simples flexionar para aspecto<sup>31</sup>. Abaixo apresento um exemplo de verbo simples:

Figura 14 - Verbo Simples: Sinal ROUBAR



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Esse sinal é considerado um verbo simples<sup>32</sup>, pois será sempre produzido com a mesma configuração de mão, na mesma localização, com o mesmo movimento – indiferentemente das pessoas ou objetos a que se referir. Isso quer dizer que esse verbo é de estrutura invariável e estática.

Caso o sinalizante flexione o verbo em pessoa, produzindo o sinal com alguma alteração nos parâmetros fonológicos, isso poderá ser

<sup>31</sup> Sobre isso consultar FINAU (2004).

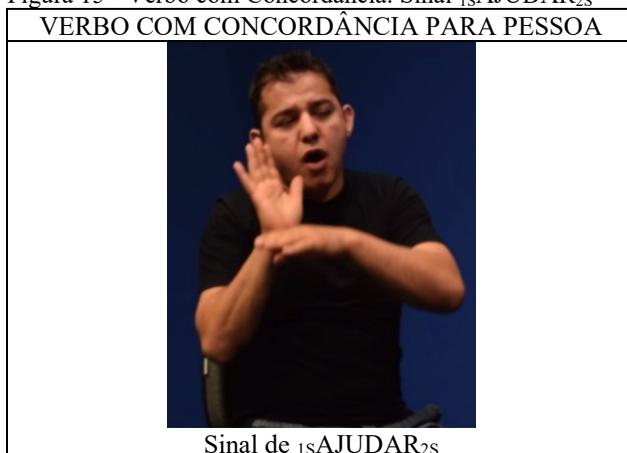
<sup>32</sup> O sinal de ROUBAR também pode ser feito apenas com expressão não manual em Libras.

considerado uma não obediência às regras da língua, ainda que ele seja compreendido.

### 3.3.2 Verbos com concordância<sup>33</sup>

Segundo Padden (1988), esses verbos flexionam-se em pessoa, número e aspecto, mas não apresentam afixos locativos. Esses verbos são assim chamados, pois se flexionam de acordo com pessoa e número, e essa concordância é marcada pela direcionalidade do sinal, ou seja, o movimento acontece do argumento sujeito na direção do argumento objeto. Abaixo apresento um exemplo de verbo com concordância:

Figura 15 - Verbo com Concordância: Sinal <sub>1S</sub>AJUDAR<sub>2S</sub>



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Devido ao fato de a palma da mão do sinalizante estar voltada para fora e o movimento do sinal ter se dado na direção de onde a palma aponta, tem-se a interpretação de <sub>1S</sub>AJUDAR<sub>2S</sub>, ou seja, a primeira pessoa é o sujeito e a segunda pessoa é o objeto, sendo possível traduzir-se a concordância em “Eu ajudo você”.

Tem-se ainda o caso de quando a configuração da mão permanece a mesma, mas os pontos de início e término do sinal podem variar para dar conta de determinada informação morfossintática, conforme tem-se no exemplo abaixo:

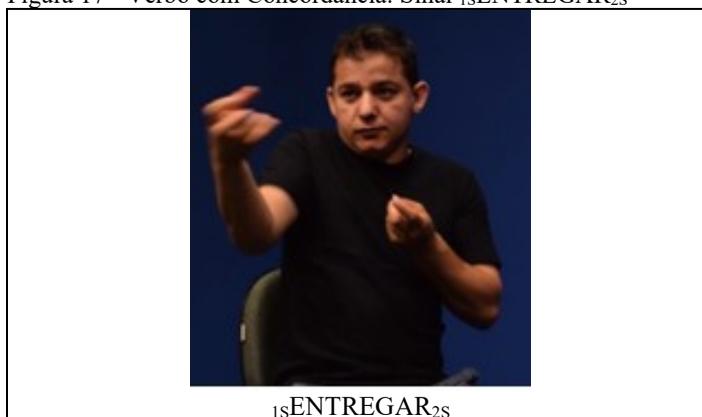
<sup>33</sup> Em Brito (1995), esses verbos são chamados de direcionais. Em Liddell (1995), esses verbos são chamados de indicadores.

Figura 16 - Verbo com Concordância: Sinal  ${}_{2S}AJUDAR_{1S}$ 

Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Com a Figura 16 , pode-se observar que a trajetória do movimento é oposta: inicia-se no objeto indo em direção ao sujeito e, no caso, constitui-se um verbo chamado reverso. Isso quer dizer que devido ao fato de a palma da mão do sinalizante estar voltada para dentro e o movimento do sinal ter se dado na direção de onde a palma aponta, tem-se a interpretação de  ${}_{2S}AJUDAR_{1S}$ , ou seja, a segunda pessoa é o sujeito e a primeira pessoa é o objeto, sendo possível traduzir-se a concordância em: “Você me ajuda”.

Outra questão presente no escopo da análise morfossintática diz respeito à flexão para número, e sua possibilidade de indicação do singular, do dual, do plural e do múltiplo. Existem várias formas de substantivos e verbos apresentarem a flexão de número na Libras, e uma delas é a diferenciação entre singular e plural realizada por meio da repetição do sinal. Conforme observa-se no exemplo da Figura 17 , tem-se à distinção de um e dois referentes.

Figura 17 - Verbo com Concordância: Sinal  ${}_{1S}ENTREGAR_{2S}$ 

Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

O sinalizante configurou sua mão de forma a representar o ato de segurar um objeto arredondado (que de acordo com o contexto da narrativa, referia-se à pera), e executou, uma única vez, o movimento reto em direção à frente do seu corpo. Tal realização pode ser notada como  ${}_{1S}ENTREGAR_{2S}$ , já que a significância do sinal é de que a primeira pessoa (eu) entrega à segunda pessoa, sendo possível traduzir-se a concordância em “Eu entrego a você”.

Tem-se ainda o caso demonstrado na figura abaixo, em que a configuração da mão permanece a mesma, mas há repetição do movimento. Tal realização pode ser notada como  ${}_{1S}ENTREGAR_{2S-3S}$ , já que a significância do sinal é de que a primeira pessoa (eu) entrega à segunda e à terceira pessoa, sendo possível traduzir-se a concordância em “Eu entrego a você e a ele”.

Figura 18 - Verbo com Concordância: Sinal  $1sENTREGAR_{2s-3s}$  $1sENTREGAR_{2s-3s}$ 

Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

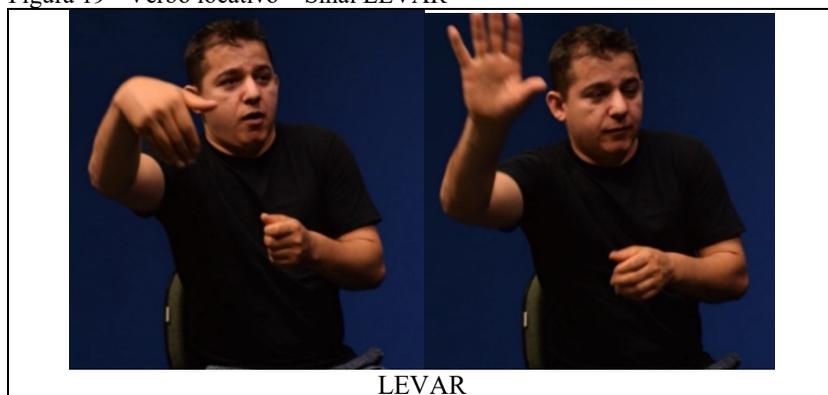
Vê-se, no caso exemplificado, que o verbo entregar é iniciado duas vezes no mesmo ponto, mas sua terminação é em local diferente do espaço – uma vez que no contexto da narrativa havia três adolescentes para os quais se estava entregando as peras. Nota-se que os olhos são direcionados a cada um dos alvos da entrega. Isso ocorre porque o verbo ENTREGAR é um verbo que apresenta concordância com o sujeito e o objeto mencionados. Assim, se há dois meninos como argumentos do verbo ENTREGAR, o primeiro será associado a um ponto no espaço, e o segundo a um outro ponto. O sinalizante irá realizar uma trajetória com a mão de tal forma que o ponto inicial do verbo seja o mesmo estabelecido para o referente que faz a entrega e o ponto final seja o mesmo estabelecido para quem recebe a ação do verbo.

Em relação à produção dos verbos com concordância, pode-se pensar, então, que caso o sinalizante tenha demarcado um R-locus em um determinado ponto do espaço de sinalização e, na sequência, realizado um verbo de concordância sem que o movimento tenha sido realizado na direção do referente, haverá um fenômeno idiossincrático.

### 3.3.3 Verbos espaciais

Para a autora em estudo, estes são verbos, que estabelecem concordância com os elementos locativos que estão postos no enunciado. Segue-se um exemplo de verbo locativo extraído do *Corpus* de Libras da UFSC:

Figura 19 - Verbo locativo – Sinal LEVAR



Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

O sinal destacado na Figura 19 é feito com a configuração de mão 64, iniciado com a palma voltada para o corpo do sinalizante, e em movimento semicircular volta-se a palma para fora. Esse sinal pode ser realizado em qualquer direção do espaço, pois carrega consigo o afixo locativo que deixa rastro do caminho percorrido. Já que os verbos espaciais se caracterizam pela admissão de afixos que derivam da posição no espaço pode-se inferir, então, que o afixo é atribuído indevidamente caso haja indicação para um referente no espaço e o movimento do verbo ocorra em direção ao ponto contrário. Por exemplo, no caso de o sinalizante produzir um enunciado do tipo “Ele vai para casa” e associar um ponto (ips) para casa e associar um outro ponto (co) para pessoa, e produzir o verbo IR em direção (co), pode-se pensar que se tem uma incoerência sintática/discursiva.

Do que se viu até aqui, parece que essa tipologia verbal é um dos universais morfológicos das línguas de sinais, e todas as que foram estudadas até agora apresentam a classificação tripartida em verbos simples, verbos com concordância e verbos espaciais. Nesse sentido, diz-se que “[...] os verbos são simultâneos, governado por regras, previsível, produtivo e universal entre as línguas de sinais.” (PIZZIO, 2011, p.71).

Ocorre, entretanto, que essa classificação tradicional dos tipos de verbos, feita por Padden (1988), não dá conta da complexidade dos verbos nas línguas de sinais. Pizzio (2011) já fez essa crítica apresentando argumentos que contrariam a descrição das classificações, como o fato, por exemplo, de que os verbos simples – em alguns contextos - acabam recebendo concordância. O sinal do verbo

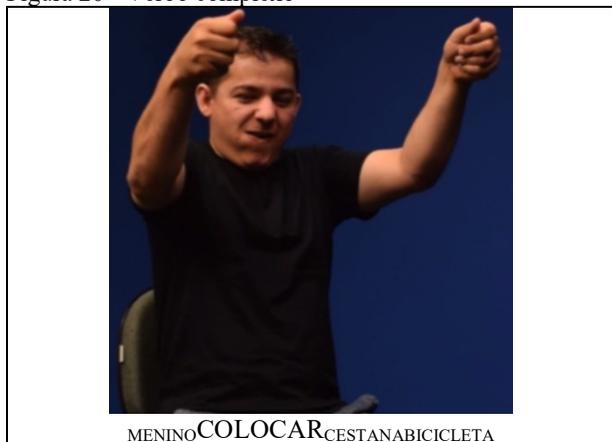
EXPLICAR tende a apresentar variação na orientação da palma a depender da identificação do sujeito que realiza a ação, o que sugere, nesse caso, uma concordância.

Parece que a proposta lexicalista de Padden não apresenta plausibilidade frente aqueles verbos complexos que se manifestam com comportamentos diferentes a depender do contexto. O verbo DAR, por exemplo, concorda com o sujeito (concordância) mas também tem afixos de locativos (espaciais). Sobre essa complexidade que se tratará na próxima subseção.

### 3.3.4 Perspectivas de análise da produção morfossintática

Há verbos em Libras que parecem romper com as regras fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua devido ao fato de que apresentam um comportamento diferenciado das análises clássicas para os itens lexicais. Para começar a tratar desses verbos complexos, apresento abaixo o exemplo da Figura 20

Figura 20 - Verbo complexo



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

O contexto de realização desse sinal é de quando o menino da narrativa depara-se com três cestas de peras e, ao pegar uma delas ele a coloca na bicicleta. Observa-se que a configuração de mão do sinalizante representa a ação de segurar nas alças do objeto, e o movimento imita a ação de deixá-lo sobre o suporte da carga.

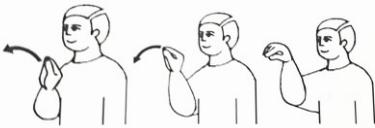
Essa realização verbal, pode ser explicada, pelo menos, de duas

diferentes perspectivas as quais passo a apresentar brevemente.

### 3.3.4.1 Perspectivas tradicionais

A primeira vertente que discute a realização desse verbo complexo traduzido por COLOCAR advém de Felipe (2007), e é explicada pela ampliação do escopo dos verbos com concordância. Na modificação da raiz, advoga a autora, os verbos sofrem flexão de gênero e, então, por meio de configuração de mão específica marcam a pessoa, a coisa, o veículo ou o animal a que o verbo se refere. Essa flexão será entendida se aceitar-se que a raiz do verbo COLOCAR se dá conforme apresentado em (A) abaixo. Desse modo, as várias possibilidades de sinalização de COLOCAR, para diversos objetos, em diversos locais, são consideradas flexões de gênero.

Figura 21 - Verbo COLOCAR

VERBO COLOCAR	
RAÍZ	FLEXÃO PARA GÊNERO
 <p>(A)</p>	 <p>(B)</p>

Fonte da Imagem (A): Capovilla e Raphaell (2001, p. 763);

Fonte da Imagem (B): *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

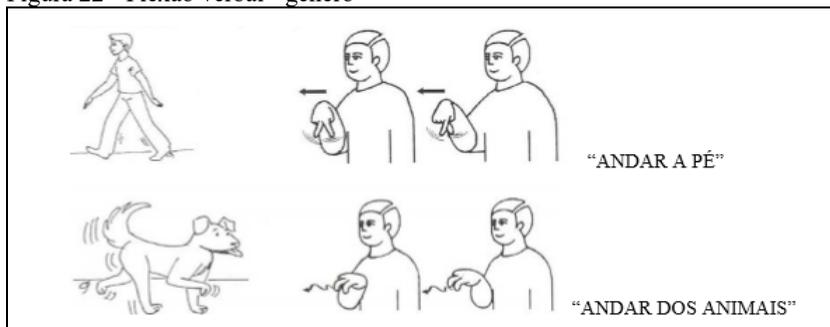
Leal (2011, p. 58) concorda com Felipe (2007) e dá um exemplo de concordância do verbo ANDAR:

[...] No caso de “andar de carro” e de “andar de bicicleta”, a configuração de mão indica o meio de transporte e não o sujeito que pratica a ação. [...]O verbo “andar” é considerado, em LIBRAS, um verbo com concordância, ou seja, aquele que,

na execução do sinal, incorpora características, formas, funções, direções dos objetos de discurso envolvidos em sua construção: o sujeito do verbo, o objeto sobre o qual recai a ação verbal, um locativo que indica a direção da ação verbal, a intensidade ou o aspecto dessa ação.

Pelo excerto acima, percebe-se que a autora explica que o verbo ANDAR concorda com o sujeito. Note o exemplo da Figura 22.

Figura 22 - Flexão verbal - gênero

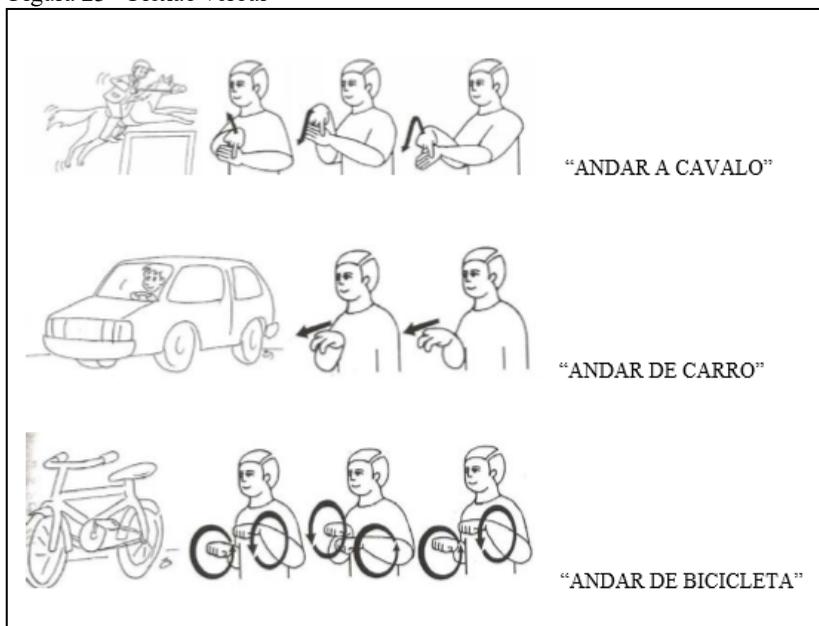


Fonte: Leal (2011).

Os sujeitos que praticam a ação de andar (no primeiro caso, um ser humano; no segundo caso, um animal) condicionam o sinal, de maneira que a configuração de mão que se usa, em cada um dos casos, diferencia o verbo, dependendo da relação sujeito-verbo que se estabeleça.

Pela citação da autora também se nota a explicação de que o verbo ANDAR evidencia o meio, como segue nos exemplos dos três casos.

Figura 23 - Flexão verbal



Fonte: Leal (2011).

Para Felipe (2007) e para Leal (2011) o verbo complexo destacado na Figura 20 seria considerado um verbo de concordância que apresenta flexão de gênero.

Há ainda outra denominação para esse tipo de realização: verbos classificadores. Eles são chamados assim porque classificam o verbo a partir da configuração de mão utilizada. Os verbos classificadores são um tipo de classificador (CL) e sob esses recaem diferentes perspectivas de análises e nomenclaturas, como verbos policomponenciais, predicados classificadores, verbos multimorfêmicos, verbos depictivos e outros.

Em Libras há vários tipos de classificadores: descritivo (que se refere ao tamanho e forma do objeto), específico para tamanho e da forma de uma parte do corpo (as orelhas de um elefante, por exemplo), específico para a ação e posição do corpo (a boca de um hipopótamo, por exemplo), locativo (retrata um objeto como lugar determinado em relacionamento a outro objeto), instrumental (mostra como se usa algum objeto).

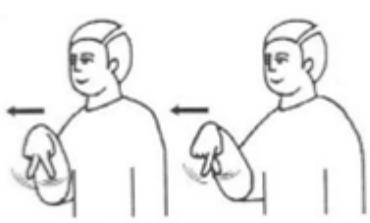
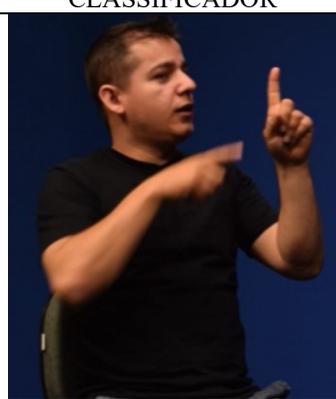
[FATEC [online], <http://www.fatecc.com.br/alunos/apostilas/libras/Classificador/classifica>

dor.pdf].

Bernadino (1999) aponta que na morfologia das línguas de sinais os classificadores fazem parte do núcleo lexical dessas línguas e que são responsáveis pela formação da maioria dos sinais já existentes, assim como pela criação de novos sinais. Segundo a autora, os classificadores, por serem na maioria das vezes icônicos, lembram, de alguma forma, alguns gestos que acompanham a fala. Por esse motivo, também são muitas vezes confundidos com esses, embora tenham características distintas e regras de formação bem claras.

O mesmo verbo ANDAR Á PÉ exemplificado por Leal (2011) como concordância pode ser tomado como classificador. Note-se abaixo.

Figura 24 - Classificador do verbo ANDAR

VERBO ANDAR	
RAÍZ	CLASSIFICADOR
 <p>(A)</p>	 <p>(B)</p>

Fonte da Imagem (A): Capovilla e Raphael (2001, p. 358).

Fonte da Imagem (B): *Corpus de Libras da UFSC* (2017)

O sinal demonstrado em (A), feito com a configuração de mão 32, com movimento de dedos alternados que representam iconicamente a ação que os humanos fazem com as pernas enquanto andam, pode receber um classificador que personifica a entidade por meio da indicação de um dedo, que se movimenta no espaço demonstrando o conjunto de locomoção desempenhado pelo corpo de um humano quando anda – conforme imagem (B).

Para Bernardino (1999), então, o verbo complexo (COLOCAR) seria considerado um verbo classificador.

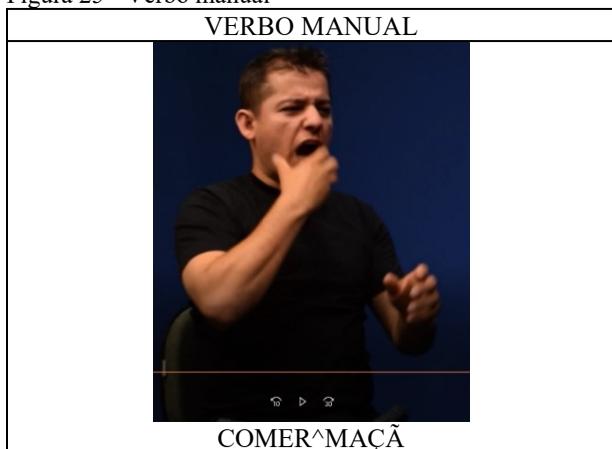
### 3.3.4.2 *Verbos manuais – descrição, gestualidade e representação*

Para Faria-Nascimento e Correia (2011) a realização do tipo COLOCAR (Figura 20) diz respeito aos predicados que indicam o local, a ação e quem a praticou. Nesses verbos, chamados de “verbos manuais” é como se a pessoa estivesse imitando a ação segurando o objeto que usou para praticá-la. As pesquisadoras, quanto a isso, apresentam um detalhamento dessa categoria, apontando a incorporação de instrumentos e entidades. Em suas palavras:

[...] os predicados de movimento representam as unidades lexicais mais ricas em termos de quantidade de informação incorporada de forma simultânea e sequencial numa mesma expressão verbal. Ao recorrer às várias estratégias disponibilizadas pela articulação da mão e pelos componentes não manuais, o gestuante é capaz de especificar o percurso, a trajetória, a velocidade e o movimento. Através da configuração consegue caracterizar (o)s referente(s) envolvido(s) na ação; é ainda capaz de indicar a localização no espaço topográfico, desde o ponto de partida ao alvo, e tem sempre ao seu dispor a expressão facial e outros componentes não manuais para acentuar o modo e o aspecto ou a percepção emocional do evento. Desta forma, o conteúdo semântico da ação é largamente enriquecido pela informação complementar. (FARIA-NASCIMENTO; CORREIA, 2011, p. 93).

Quanto a esses verbos, entende-se que eles podem incorporar o objeto ou o instrumento para predicar. Brito (1995, p. 25) aborda a incorporação como a informação léxico-sintática que se dá pela superposição da informação do léxico somada à informação de ordem sintática. A autora exemplifica a incorporação de objeto com a construção COMER^MAÇÃ, que ilustro a seguir:

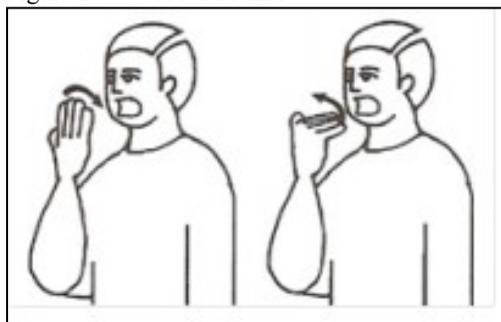
Figura 25 - Verbo manual



Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

O sinal apresentado na Figura 25 para o predicado COMER-MAÇÃ é o mesmo sinal do substantivo MAÇÃ, portanto, segundo a autora, o objeto foi incorporado ao item verbal, que não é sinalizado (lexicalizado), apesar de existir em Libras um sinal para COMER, como representado abaixo:

Figura 26 - Verbo COMER



Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 434).

Assim, para Faria-Nascimento e Correia (2011) o COLOCAR é um verbo manual e sua realização se explica pelos predicados que trazem informações adicionais ao verbo. As autoras apontam que nesse tipo de realização é como se o sinalizante estivesse reproduzindo as ações do verbo. Nessa parte, portanto, a vertente assemelha-se a

proposta de McCleary e Viotti (2011) para os quais a mão assume “um formato compatível com o do objeto que é o referente do complemento dos verbos.” (p. 292).

Para McCleary e Viotti (2011), esses sinais - do tipo COLOCAR - são intrinsecamente icônicos e parecem ser formados por mais de um componente de significação e afirmam ainda que esse sinal não é sempre feito da mesma maneira:

Dependendo do tamanho do referente, a mão vai assumir uma configuração mais ou menos aberta. A orientação da palma da mão vai variar de acordo com o lugar, no espaço de sinalização, em o que o objeto está sendo conceitualmente colocado, do mesmo modo que a direcionalidade do movimento da mão vai variar de acordo com a trajetória do objeto. (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 292).

Na narrativa da História da Pera, o sinal COLOCAR aplica-se à pera e à cesta, e assim como nos *Corpus* de Libras da UFSC, no *Corpus* da USP, utilizado no estudo dos autores acima, sempre que o verbo aplica-se à pera, a configuração da mão do sinalizante tem, inicialmente, ou a forma de um C relaxado, como o de quem está segurando uma fruta arredondada, ou a mão mais tensionada, como em um formato de garra, ou ainda a mão fazendo um movimento de fechar. Quando o verbo COLOCAR aplica-se à cesta de peras, a realização dos sinais é completamente diferente: são usadas as duas mãos, a palma de uma voltada para a palma da outra, na realização de um movimento de agarrar, mimeticamente reproduzindo o movimento de alguém que segura uma cesta de frutas pela borda, exatamente como feito pelo personagem do filme. O movimento, por sua vez, tem início em um ponto da parte inferior do espaço de sinalização, em que os cestos de pera foram conceitualmente colocados, também replicando o cenário do filme.

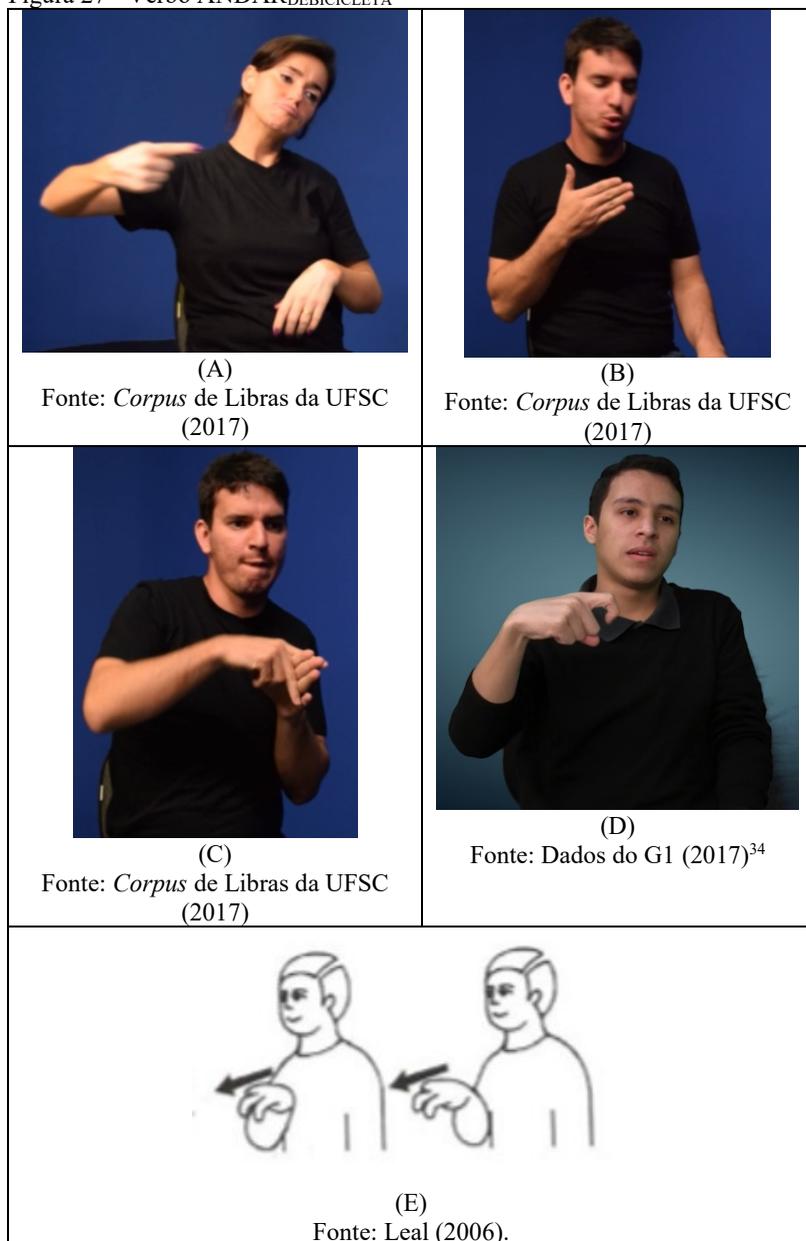
Com isso, McCleary e Viotti (2011) mostram que a realização desses verbos é gestual, apresentando características que são dependentes de toda a organização que o sinalizante escolher para seu discurso. Os autores baseiam-se em Liddell para quem realizações como essa são chamadas de verbos descritivos, que incorporam a gestualidade para descrever as ações.

Para Dudis (2008, p. 188) a realização de sinais do tipo ilustrado

na Figura 20 diz respeito a “representação” o que segundo o autor, é “uma questão básica do discurso” na língua americana de sinais. Essa representação a que Dudis (2008) se refere advém da constatação de que os verbos têm componentes que representam traços semânticos. Ele dá um exemplo:

O substantivo PÁSSARO (BIRD) na ASL [...] exemplifica um sinal icônico, mas não-representativo. As correspondências icônicas que o sinal exibe provavelmente podem ser percebidas sem dificuldade, por qualquer pessoa que saiba o que são pássaros e o que o sinal significa. O articulador manual corresponde ao bico, sua localização corresponde à localização da cabeça do pássaro e assim por diante. Porém, o sinal não serve para descrever a aparência de um pássaro, nem para descrever suas ações. Para usar um termo um tanto popular, é um sinal “congelado” (*frozen*). Além disso, a iconicidade de muitos sinais, como o sinal PÁSSARO, não corresponde à esquematicidade do conceito que este simboliza. (DUDIS, 2008, p. 160).

Essa explicação do autor assenta-se no verbo ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> muito recorrente nos dados. Ou seja, há realizações que descrevem melhor a ação do que outras pois algumas não correspondem a esquematicidade do conceito que simboliza.

Figura 27 - Verbo ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub>

<sup>34</sup> A ser esclarecido na metodologia.

A imagem (A) representa iconicamente um veículo de duas rodas que se move pelo espaço, e as imagens (B) e (D) são variações dela, ou vice-versa. Na figura (C), tem-se a demonstração do meio (a bicicleta), e a demonstração da ação de sentar-se nele para pedalar. E a figura (E), apesar de comumente ser empregada para automóvel, de acordo com o contexto, pode também demonstrar a forma que as pernas do humano assumem quando estão praticando a ação de andar de bicicleta.

Das cinco imagens, (C) parece ser mais representativa e menos congelada, pois o sinal descreve a forma da bicicleta e a ação de usá-la. A imagem (A) apenas demonstra o trajeto. (B), (D) e (E) demonstram o objeto em movimento.

Finalizando esta seção, exponho que neste estudo vou utilizar a classificação verbal conforme Padden (1988) - simples, de concordância e espaciais e quanto aos verbos complexos, usarei a terminologia de verbos manuais que subjaz a compreensão de que carregam descrição, gestualidade e representação da ação.

Ademais, cumpre ainda esclarecer que o fenômeno linguístico em questão – verbos, – que se realiza na sintaxe e interfere na forma fonética, pode ser analisado sob as mais diversas perspectivas. É o caso, por exemplo, de o sinal de ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> poder, em contexto discursivo, ser interpretado como referenciação, em contexto morfológico, ser interpretado como derivação zero em relação à bicicleta, ou mesmo como fenômeno de incorporação do objeto e, em contexto flexional, ser entendido como gênero. Por conta dessa multiplicidade de análise que recai sobre o fenômeno é que optei por chamar tal ocorrência de “produção morfossintática”, entendendo que ela abriga realizações verbais de toda ordem.

### 3.4 REFERENCIAÇÃO POR MEIO DO CORPO

A referenciação diz respeito às formas como a língua traduz em palavras as coisas do mundo, a realidade que o cerca. As expressões referenciais são construídas no curso da atividade linguística, ou seja, na interação entre os participantes do ato comunicativo. Dessa forma, esses itens linguísticos são formas de fazer alusão a algo ou alguém. Tal processo é o responsável pela construção, por parte dos interlocutores, de representações dessas entidades que se denominam referentes. Isso quer dizer que os referentes são entidades que se constroem mentalmente quando se enuncia um texto – realidades abstratas, portanto, imateriais.

Quando os referentes são introduzidos na sinalização por expressões referenciais, eles estão respaldados pela coparticipação do destinatário, que aceita responder em alguma medida à atividade que lhe é solicitada. Há uma pressuposição pragmática de que o coenunciador sabe do que se trata, e de que, ainda que não o saiba exatamente, alguns indícios contextuais o levarão a reconstruir o objeto discursivo. Por isso, entende-se que toda entidade referida é construída sob a pressuposição de que de algum modo vai se tornar acessível na interação (CAVALCANTE, 2011, p. 119).

A referência, portanto, diz respeito às operações efetuadas pelo sujeito na medida em que o texto<sup>35</sup> se desenvolve. Desse modo, ao construir os referentes, acaba-se fundando uma memória discursiva compartilhada, e é por isso que atualmente as pesquisas têm proposto a troca do termo “referência” pelo termo “referenciação”, tendo em vista que a atividade de fazer referência não é uma simples relação entre palavras e coisas, mas um processo que perpassa questões discursivas.

Cavalcante (2011) chama a atenção para duas funções gerais das expressões referenciais: introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo, e promover, por meio de expressões referenciais, a continuidade dos referentes já estabelecidos no universo discursivo (anáfora). A autora dá exemplos das formas que essas expressões podem ocorrer na língua portuguesa: a) por meio de uso de pronomes, como na sentença “Meu filho não está indo bem na escola. Eles dizem que ele é muito desatento e quase nunca faz as tarefas de casa”, e b) por meio do uso de formas nominais definidas, como na sentença “A avó da criança não tinha meios para sustentá-la. A mísera velhinha estava à procura de alguém que quisesse adotar o recém-nascido cuja mãe perecera durante o parto”. (CAVALCANTE, 2011, p. 54).

Para a Libras, novamente, tem-se diferentes explicações para o mesmo fenômeno. Passo apresentá-las de forma breve:

### **3.4.1 Ações e discursos dos personagens**

Na pesquisa de Leal (2011) a interpretação das ações dos personagens de uma narrativa durante a sinalização em Libras é chamada de “predominância do discurso direto nas estruturas narrativas”.

---

<sup>35</sup> Baseando-me em Leite (2010) utilizo o termo “texto” como sinônimo de sinalização, de expressão sinalizada, de produção em Libras.

Para assumir o papel de um dos personagens, diz a autora, o narrador dispõe de estratégias comuns em Libras para que o interlocutor da narrativa possa identificar que aquela voz não pertence mais ao narrador: o movimento do corpo e a direção do olhar. E explica, ainda, que

[a]o narrar uma história em LIBRAS, o enunciador dispõe de todo o seu corpo para representar as ações narradas. Movimentando-se mais para um lado ou para o outro, respeitando o espaço de enunciação, é possível que o narrador assuma o papel de algum dos personagens. Muitas vezes, essa movimentação é sutil e caracterizada por uma leve inclinação do tronco do enunciador para um lado e para outro, representando, por exemplo, um diálogo entre dois personagens. Além disso, quando o enunciador deixa o papel de narrador para assumir o papel de algum dos personagens da narrativa, seu corpo movimenta-se com maior liberdade no espaço de enunciação. (...) Quando o narrador passa a assumir o papel de um dos personagens, seu olhar não mais se direciona ao interlocutor, mas a outro ponto. Se for o caso de um diálogo entre dois personagens da narrativa, o olhar daquele que estiver com o ato de fala no momento pode ser direcionado para um ponto no espaço em que se pressupõe estar o outro personagem, interlocutor daquele diálogo. Um pequeno desvio de olhar já é capaz de indicar que houve mudança no papel do narrador. (LEAL, 2011, p. 63).

Isso quer dizer que enquanto conta uma história, o sinalizante que está com o tronco e olhos voltado à frente, em direção ao seu interlocutor, se vira (tronco e olhar) para as laterais do espaço para reproduzir a fala de um personagem à aquele outro personagem que está imaginariamente ao seu lado oposto. Desta forma, o interlocutor compreende que está havendo uma conversa direta entre dois personagens que estão sendo referenciados com o corpo. Ao retomar o papel de narrador, o sinalizante volta-se ao ponto central do plano horizontal.

Enquanto realiza o discurso direto, o sinalizante está incorporando o personagem e fazendo “mudança de papéis” (*role shifting*). Essa realização também é explicada como “jogo de papéis<sup>36</sup>”:

[...] podemos usar o próprio corpo para referir entidades. Esse mecanismo é chamado de “jogo de papéis”, termo tomado da linguagem usada no teatro. O próprio sinalizante torna-se o referente (como se estivesse dramatizando). Este jogo de papéis é “jogado” pelo sinalizante, alternando o próprio sinalizante na função de narrador, e pelos personagens, que entram na história que de fato está sendo narrada. (PIMENTA; QUADROS, 2009, p. 69).

Essa referenciação feita a partir da inclinação do corpo para o ponto de referência que o enunciador passa a incorporar, envolve também (exatamente por tratar-se de construção de discurso direto) uma postura que seja de primeira pessoa. Nesse caso, pode-se inclusive utilizar-se dos trejeitos que identificam e caracterizam o personagem referenciado. Essa realização é chamada por Bernardino (2000) de processo anafórico (anforismo).

Essa caracterização detalhada do personagem serve para apresentar as falas e as ações dos personagens. Por isso mesmo, Smith e Cormier (2014), quando analisam a questão do espaço em larga escala em língua de sinais britânica, tratam esse uso por “ação construída” e explicam que nesse caso, há utilização da cabeça, face, tronco e braços do sinalizante para representar diretamente o referente.

Na ação construída, é como se houvesse uma transferência de pessoa, em que o sinalizante transforma-se na entidade a que ele se refere ao reproduzir, em seu enunciado, uma ou mais ações realizadas pela entidade. Em geral, as entidades a que os sinalizantes referem-se são seres humanos ou animais, mas também podem ser seres inanimados.

As autoras britânicas, Smith e Cormier (2014), apontam que é possível para os sinalizantes representarem os braços de um referente e/ou as mãos sem que haja, de fato, a manipulação de objetos, e dão exemplo de uma pessoa encenando um urso prestes a atacar alguém. Elas afirmam que esse é um caso evidente de ação construída, na qual todos os articuladores visíveis (cabeça, rosto, braços, mãos, torso) do

---

<sup>36</sup> Na literatura das línguas de sinais esse termo é referido como *role play*.

sinalizante são destinados a representar os articuladores do urso.

Para realizar a ação construída, explicam as autoras, o sinalizante utiliza-se da “[..] rotação do tronco em uma direção para representar um papel e, em seguida, girando o tronco na outra direção para representar outro papel<sup>37</sup>.” (SMITH; CORMIER, 2014, p. 15). Mas não é só isso: o olhar dirigido ao espaço alternativo onde a ação está ocorrendo e da expressão facial correspondente à ação relatada também são fundamentais para realização da ação construída.

Para demonstrar o que foi dito até aqui, apresento um exemplo de conversa entre dois personagens da História da Pera por meio da sinalização de um dos sujeitos do *Corpus* de Libras da UFSC.

Figura 28 - Diálogo entre os personagens da narrativa

PERGUNTA FEITA PELO PERSONAGEM ADOLESCENTE	RESPOSTA DADA PELO PERSONAGEM MENINO
 <p data-bbox="225 1018 417 1072">Português: É seu? (A)</p>	 <p data-bbox="613 1018 862 1072">Português: Sim. É meu (B)</p>

Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

No contexto de sinalização, os adolescentes da história encontraram o chapéu que o garoto havia perdido e, antes de realizar a entrega do objeto ao dono, um deles se certifica. Para isso, ele o chama por meio de um assobio, e quando o garoto olha para trás o adolescente pergunta: “É seu?”. Note-se na imagem (A) que a sinalização é realizada por meio do pronome possessivo TEU, em que a mão configura-se em 11 e projeta-se para frente em um movimento semicircular, enquanto

<sup>37</sup>“This change in body position involves rotating the trunk in one direction to represent one role and then rotating the trunk in the other direction to represent another role.”

que com a outra mão o adolescente permanece sendo referenciado com o corpo do sinalizante, e isso é percebido pela manutenção da ação de segurar o objeto. Em (B), tem-se a incorporação do menino, o qual apontando para si faz menção ao pronome pessoal EU, que no caso pode ser interpretado como possessivo MEU. Além da expressão facial e da direção dos olhos, a inclinação dos ombros em direção ao ponto estabelecido para o referente é um pista de que um diálogo está sendo construído.

### **3.4.2 Espaço Sub-rogado**

Moreira (2007) comenta que o espaço sub-rogado é muito utilizado pelos sinalizantes ao contar uma história, pois esses exploram seus movimentos corporais e o espaço de sinalização ao seu redor para construir as cenas e interpretar as personagens, e isso ocorre porque eles podem assumir o papel de quaisquer participantes da situação narrada e sinalizar como se fossem eles. Moreira (2007, p. 51) assevera:

Essas entidades criadas pelo sinalizador são entidades sub-rogadas, ou seja, são representações mentais em tamanho natural, que assumem posições realistas, por serem incorporadas pelo próprio sinalizador. Os espaços metais sub-rogados, portanto, não se limitam ao espaço de sinalização em frente ao corpo do sinalizador. Quando o sinalizador que narrar, por exemplo, um diálogo ocorrido entre um pai e uma mãe, ele pode representar e incorporar a mãe e sinalizar olhando para a esquerda, que é o lugar em que ele pode imaginar que está o pai. O sinalizador tem de fazer a expressão facial da mãe que ele está interpretando e agir como ela. Para interpretar o pai, o sinalizador tem, então, de sinalizar olhando para a direita dele, onde está representada a mãe, fazer a expressão facial do pai, sinalizar e agir como ele, e interagir com a entidade sub-rogada criada para a mãe. Se o pai for mais alto que a mãe, por exemplo, o sinalizador, quando assumir o seu papel, terá de sinalizar olhando para baixo, e quando assumir o papel da mãe, ele terá de olhar para cima.

A autora segue afirmando que toda essa representação é rápida e

organizada, e que o sinalizante pode exagerar na produção do sub-rogado e ainda utilizar-se de recursos linguísticos e não linguísticos para construir as encenações, tais como: posição do tronco e da cabeça, direção do olhar, caracterização da personagem, mudanças na expressão facial e expressões nominais que indicam a personagem representada. Reforça, então, que o uso combinado desses elementos pode caracterizar a mudança nas construções de outro personagem, pois muitas vezes as trocas de papéis são muito sutis. (MOREIRA, 2007).

Barbosa (2013) segue a mesma linha e explica a introdução e a retomada de personagens por meio da análise da narrativa “O amor é surdo” contada por um surdo adulto, fluente em Libras. No estudo, a autora constata que “[...] os discursos são organizados espacialmente e a referenciação está fortemente associada a organização do espaço de sinalização pelo sinalizador” (BARBOSA, 2013, p. 3).

McCleary e Viotti (2011), assim como Moreira (2007) e Barbosa (2013) adotam o conceito de espaço sub-rogado que advém de Liddell (1995) para o qual o fenômeno

é resultado da integração do espaço real com um espaço do evento [...] o espaço do evento é o espaço mental que corresponde à conceitualização da história a ser contada, abrangendo as pessoas que dela participam, seu espaço e os objetos nela descritos, além das ações realizadas por seus personagens. (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 298).

O espaço real e o espaço de evento/mental já foram apresentados na seção 2.2 e aqui compete esclarecer que segundo McCleary e Viotti (2011) em línguas de sinais, o uso do espaço sub-rogado é essencial para a sinalização, uma vez que ele é o responsável pela descrição do conteúdo narrado e pela organização discursiva. Eles explicam como isso acontece:

[...] o corpo do sinalizador, ou uma parte dele, se torna, então, um subrogado de alguém ou de alguma coisa do espaço do evento. Sub-rogados podem ser visíveis, manifestados por parte do corpo do sinalizador, ou podem ser invisíveis. Nesse caso, sabe-se de sua existência conceitual pelo fato de que certos sinais podem ser direcionados a eles. Na condição de sub-rogado, o

sinalizador pode usar expressões faciais e gestos, e pode fazer demonstrações mímicas para representar um determinado evento. É importante observar que essas demonstrações não são uma cópia direta das ações dos personagens de uma história, mas são essas ações, da maneira como foram conceitualizadas (e reconstruídas) pelo narrador. (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p. 298).

A história que os sujeitos do *Corpus* de Libras da UFSC sinalizaram tem 5 personagens humanos, e eles estão abaixo referenciados por meio do corpo de um dos sinalizantes surdos.

Figura 29 - Incorporação/sub-rogado do personagem homem



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Na imagem (A), o corpo do sinalizante está realizando a ação de colher peras como se fosse o homem da narrativa. Na imagem (B), suas mãos, ombros, face reproduzem a ação de colocar as peras na cestas, como se o homem fosse. Assim sua expressão facial acompanha a encenação, especialmente com a direção do olhar para o alvo cesta. Na imagem (C), a incorporação representa não somente uma ação, mas uma emoção – a qual no caso, está sendo controlada. Ao que se pode perceber, há uma gestualidade icônica inegável na realização dessas incorporações, e o corpo do sinalizante pode realizar várias ações desempenhadas pelo mesmo personagem durante a narrativa, que se prestam, então, como retomada, já que a introdução ocorre apenas uma vez em toda a sinalização.

No decorrer da narrativa, outros personagens são referenciados por meio do corpo do sinalizante surdo, como na imagem abaixo, na qual se vê a encenação do jovem puxando o bode pela corda tal qual ocorreu no filme:

Figura 30 - Incorporação/sub-rogado do personagem jovem



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Ao longo da narrativa, houve mais referência por meio do corpo, como as apresentadas abaixo:

Figura 31 - Incorporação/sub-rogado do personagem 3 adolescentes

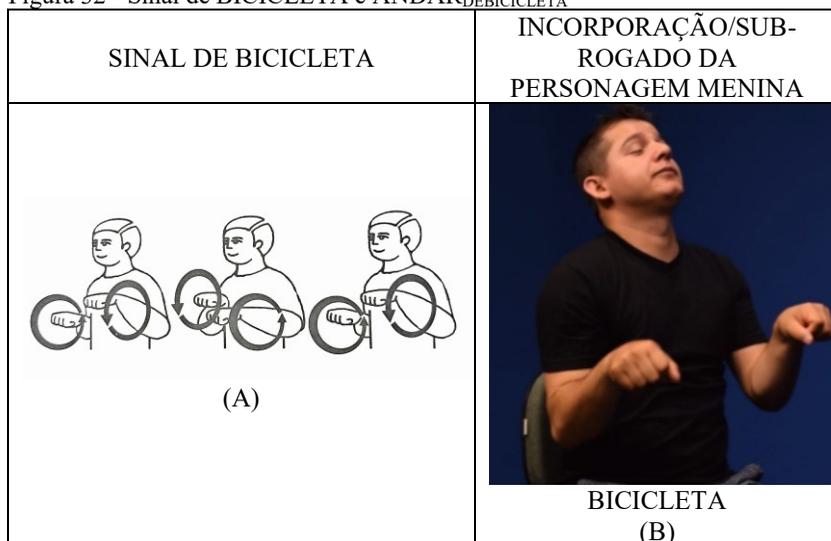


Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

No contexto da narrativa, aparecem 3 adolescentes, e eles são introduzidos na sinalização por meio do quantitativo 3, sendo que logo o corpo do sinalizante é emprestado para assumir as ações feitas pelos garotos, como a representação na imagem (A) – em que um deles coloca as pernas que caíram no chão de volta à cesta –, e em (B) – em que um deles pega o chapéu que o menino havia perdido.

Em relação à referenciação por meio do corpo para a personagem menina, gostaria de demonstrar uma comparação com o sinal extraído do dicionário. Observe-se as imagens abaixo:

Figura 32 - Sinal de BICICLETA e ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub>



Fonte da Imagem (A): Capovilla e Raphaell (2001, p. 528);

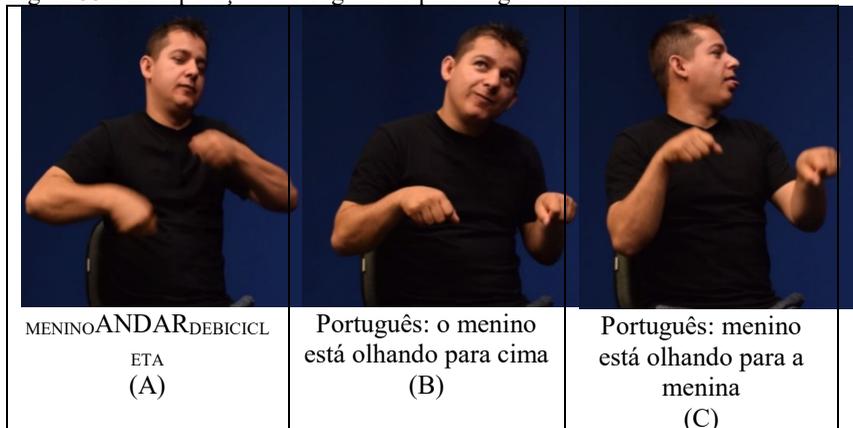
Fonte da Imagem (B): *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Nesse ponto, devido à grande reincidência desse sinal nos dados, quero ressaltar que, segundo McCleary e Viotti (2011), BICICLETA, em Libras, é uma expressão híbrida, isto é, é uma combinação de sinal e gesto. O que os autores querem dizer é que para referir-se ao objeto bicicleta faz-se o sinal conforme exposto em (A), e para referenciar com o corpo que uma entidade está pedalando a bicicleta faz-se o gesto conforme exposto em (B). A expressão facial do sinalizante demonstrada na segunda imagem opõe-se à produção de um simples léxico, e remete à ideia de uma pessoa que está usando a bicicleta. Quando tais traços podem ser identificados na realização do sinal, então,

entende-se tratar da referenciação por meio do corpo.<sup>38</sup>

Para explicar um pouco melhor este exemplo, apresento mais uma referenciação por meio do corpo, agora expressando o personagem menino.

Figura 33 - Incorporação/sub-rogado do personagem menino



Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

Apesar de nas três imagens a configuração de mão apresentada ser a mesma utilizada para produção do sinal de BICICLETA, claramente se percebe, pelas pistas do olhar e pelas expressões faciais, que não se trata do objeto em si, mas sim de uma referência a uma pessoa que – enquanto segura o guidão – realiza ações que estão sendo narradas: pedalando em (A), olhando em (B) e em (C).

Aclarado o meu entendimento a respeito dos elementos que compõem a espacialização, afirmo ainda que, nesta tese, pretendo demonstrar que seu uso durante uma narrativa é o que pode tornar a sinalização mais fluente, sendo que sua ausência e/ou realização de modo precário favorecem níveis mais baixos de fluência. Isso quer dizer que o foco deste estudo não está na descrição linguística dos elementos, mas sim na aplicação desses durante a performance sinalizada. Isso posto, apresento, no próximo capítulo, a metodologia da pesquisa.

<sup>38</sup> Para Felipe (2007), BICICLETA/ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> é um caso de derivação zero, ou seja, é um item lexical com forma que se diferencia somente a partir da sua função no contexto linguístico onde está inserido e quando está na função de verbo possui o caso instrumento implícito.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia empregada para investigar a fluência em Libras sob o pressuposto de que ela pode ser nivelada a partir da consideração dos elementos que compõem a espacialização dessa língua, a saber: a associação de pontos no espaço, a produção morfossintática e a referência por meio do corpo. Início com a descrição do tipo de estudo conduzido, apresento os participantes, os instrumentos e a forma como os dados foram coletados e, ao final, descrevo os procedimentos de análise dos dados.

### 4.1 A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Segundo Moita Lopes (1996), no campo da Linguística Aplicada há dois paradigmas norteadores das investigações que envolvem a linguagem: a positivista e a interpretativista. Como o presente estudo busca relacionar o fenômeno da fluência com os elementos que compõem a espacialização em Libras, bem como nivelar esses elementos a partir de seu uso, entendo que a pesquisa insere-se no paradigma interpretativista.

Uma pesquisa interpretativista é aquela que após descrever e/ou registrar os fatos ou fenômenos trata-os sob vários vieses, de modo que se tenha a interpretação qualitativa do objeto. Nas palavras de Moita Lopes (1996, p. 332): “[...] na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, i.e., o particular, que interessa”.

Nesta pesquisa, os “múltiplos significados” para o fenômeno da fluência (e seus níveis) e para os elementos que compõem a espacialização em Libras (e seus usos) vieram das perspectivas de professores surdos, que avaliaram as narrativas de sete alunos ouvintes sinalizando a História da Pera, e de suas concepções sobre fluência e os seus níveis, considerando suas experiências teórico-pedagógicas.

### 4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo contou com dois grupos de participantes. O primeiro grupo (G1) compreendeu sete<sup>39</sup> alunos ouvintes sinalizantes de Libras

---

<sup>39</sup>Entendo que a amostra de sete participantes sinalizantes de Libras como L2 é suficiente para atingir o objetivo de mensurar os níveis de *fluência* a partir dos elementos que compõem a espacialização em Libras.

como L2, matriculados no módulo avançado do curso de Libras do Núcleo de Ensino de Libras (NEL). O NEL é um órgão vinculado ao Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que atua em atividades de pesquisa e extensão na área do ensino de Libras. Os cursos de Libras oferecidos pelo NEL são anuais, e compreendem os níveis básico, intermediário e avançado. Cada curso tem carga total de 100 horas, organizado em um encontro semanal, cada qual com 4 horas de duração. As aulas ocorrem aos sábados, das 08h às 12h, nas instalações da UFPR. Os docentes são os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Libras, os quais são orientados e supervisionados pelos professores vinculados a esse programa de graduação.

Como coordenadora do NEL, mantenho contato com os alunos-cursistas, especialmente com aqueles da turma do avançado para os quais, eventualmente, ministro aulas. Por essa razão, convidei-os para participar deste estudo. Dos 15 alunos matriculados, somente sete demonstraram interesse e disposição para participar. Eles leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), autorizaram o uso de sua imagem e se declararam cientes de que, além da pesquisadora, alguns colaboradores surdos também assistiriam aos seus vídeos. No intuito de resguardar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por códigos: O1, O2, O3, O4, O5, O6 e O7.

Dos sete alunos ouvintes<sup>40</sup>, quatro são do sexo feminino e três do sexo masculino, com idade que variava entre 20 e 37 anos. Somente quatro ouvintes já haviam realizado curso superior completo, dois deles ainda cursam a graduação (um em Serviço Social e o outro em Letras Libras) e um possui ensino médio completo. Até o momento da coleta de dados, o tempo de contato desses ouvintes com a Libras totalizava quatro anos, em média. Todos disseram ter iniciado a instrução formal na Libras nos níveis básico, intermediário e, naquele momento, cursavam o avançado. A média de estudo formal da Libras foi relatado pelos ouvintes como sendo de 200 horas. Três deles atuam profissionalmente como intérpretes de Libras, porém, apenas um disse ter a certificação do ProLibras.

O segundo grupo (G2) consistiu em cinco surdos adultos, os quais participaram da pesquisa como avaliadores. Conforme será explanado mais adiante, eles avaliaram o uso que os alunos ouvintes

---

<sup>40</sup> Gostaria de externar meu agradecimento especial aos ouvintes participantes da pesquisa pela disposição em fornecer os seus dados.

(G1) fizeram dos elementos que compõem a especialização. Os avaliadores são aqui denominados de S1, S2, S3, S4 e S5, e são professores de Libras do Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPR. Dos dez professores surdos do Curso, cinco dispuseram-se a participar do estudo. Eles receberam explicação em Libras sobre o teor da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II).

Dos cinco avaliadores<sup>41</sup>, apenas um é do sexo feminino. A idade variava entre 26 e 36 anos. Dois professores são graduados em Pedagogia e três, em Letras Libras; todos com título de mestrado (dois em Educação, dois em Estudos da Tradução e um em Linguística Aplicada). Seu tempo de contato com a Libras totalizava, em média, 10 anos. Nenhum deles é filho de pais surdos. Durante a sua infância e adolescência frequentavam a escola regular. Um deles disse ter tido o apoio de intérpretes. Todos são certificados pelo Prolibras para o ensino dessa língua, e o tempo de atuação como professor de Libras varia entre 5 e 13 anos.

### 4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para conhecer as características dos participantes do G1 com a Libras, um pequeno questionário de perfil foi elaborado e aplicado (Apêndice III), visando a obter informações sobre sua escolaridade, primeiro contato com a Libras e cursos realizados.

Cada participante do G1, em seção individual, foi solicitado a assistir a História da Pera em um computador para depois recontá-la em Libras. O objetivo foi evocar a produção de narrativa nessa língua pelos alunos ouvintes.

A História da Pera consiste em um filme sem linguagem verbal com, aproximadamente, seis minutos<sup>42</sup>, contendo imagens, sons naturais do cenário (canto de pássaros) e barulhos próprios às ações apresentadas. As imagens mostram um homem colhendo peras e, sem perceber, não vê a presença de um jovem puxando um bode, muito menos um menino de bicicleta que lhe rouba uma de suas cestas cheias de peras. O menino distrai-se ao ver uma menina, bate sua bicicleta em

---

<sup>41</sup> Gostaria de externar meu agradecimento especial aos professores surdos do Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPR, que foram participantes da pesquisa e se dispuseram a fornecer os seus dados.

<sup>42</sup> O vídeo pode ser acessado no link <https://www.youtube.com/watch?v=bRNSTxTpG7U>.

uma pedra, derruba as peras e cai. Três adolescentes ajudam-no e recebem, cada um deles, uma pera como recompensa. Ao passarem pelo senhor que havia descido da árvore e percebido a falta da cesta, são olhados com desconfiança.

Essa história é utilizada em várias pesquisas pelo mundo. O filme já foi utilizado, por exemplo, para evocar narrativas em língua americana de sinais por pesquisadores da Universidade do Novo México, nos Estados Unidos. A Universidade de São Paulo (USP) mantém um banco de dados com gravações em Libras da História da Pera.

O texto *The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*, escrito por Chafe et al. (1980), é uma das principais publicações advindas do trabalho com o filme e, como o título já sugere, aborda questões cognitivas, interculturais e linguísticas das narrativas produzidas a partir dessa história. Em conferência organizada para comemorar os “40 anos após a história da pera”, os autores afirmam que:

Esta abordagem permite evocar discursos que podem ser comparados entre várias línguas e analisar os processos cognitivos subjacentes à compreensão, categorização, memorização, recuperação da memória e a conversão de pensamento em conversa. (CHAFE et al., 1980, p. 13)<sup>43</sup>

Como material de estímulo para a coleta de discurso natural, a História da Pera vem sendo utilizada para estudar uma variedade de fenômenos, “[...] como a verbalização de uma experiência, o uso da prosódia e de gestos no discurso e a influência do estado neurológico do falante no discurso produzido”. (CHAFE et al., 1980, p. 13). Tais aspectos já foram estudados em inglês, finlandês, russo e línguas de sinais. Na presente pesquisa, a História da Pera é utilizada para avaliar o uso dos elementos de espacialização – associação de pontos no espaço, a produção morfossintática e a referência por meio do corpo – e relacioná-los a níveis de fluência.

Após assistir ao filme, cada aluno ouvinte teve que recontar a

---

<sup>43</sup> *This approach allows one to elicit comparable discourses in various languages and to look into the underlying cognitive processes of understanding, categorization, memorization, retrieval from memory, and conversion of thought into talk.*

história para um surdo<sup>44</sup>, que era convidado a entrar na sala após o ouvinte ter assistido ao vídeo. Apesar de a participação do surdo ter sido “passiva”, considerando seu papel de alguém não conhecedor da história, sua presença foi mantida na captação de imagem, mas não contemplada na análise dos dados.

A coleta de dados de cada aluno ouvinte levou, em média, 20 minutos de duração, e foi realizada no estúdio de gravação do Curso de Letras Libras da UFPR, coordenado pelo técnico administrativo Jimmy Leão. Duas câmeras de captação de imagens foram instaladas em perspectivas frontal e lateral. As câmeras profissionais, da marca Canon XA10 e Canon T4i, foram utilizadas pelos servidores e estagiários<sup>45</sup> que trabalham no local. Após a captura das imagens, esses colaboradores encarregaram-se de fazer a edição simples e o envio do material à pesquisadora. Todos os equipamentos utilizados são de muito boa qualidade e não apresentaram qualquer variável de interferência durante a aplicação da tarefa.

Sobre a captação da imagem em vídeo, Costa (2015, p. 71) destaca que:

O vídeo é um meio que pode proporcionar maior quantidade de informação com maior rendimento e menor esforço que os outros meios. Além disso, tem a grande vantagem de captar o movimento, permitindo, assim, apreender grande quantidade de dados. Para isso, é necessário que nesses vídeos o intérprete, ao narrar a história, se posicione, na maior parte do tempo, de frente ou levemente de lado para a câmera para não comprometer a inteligibilidade dos sinais ou eventuais soletrações, salvo situações em que o contexto exija que o sinalizante fique de lado ou de costas.

Embora o presente estudo utilize códigos para preservar a identidade dos participantes, é fato que, no caso de pesquisas empíricas com línguas de sinais, essa medida não resguarda necessariamente o seu anonimato, uma vez que seus rostos precisam ser expostos para que a sua expressividade seja visualizada e entendida. Sobre isso, Chaibue

---

<sup>44</sup> Gostaria de externar meu agradecimento especial ao Marcelo Porto e à Jennifer Sawara pela sua disponibilidade em colaborar com essa fase da pesquisa.

<sup>45</sup> Gostaria de externar meu agradecimento especial à equipe técnica e à estagiária Patrícia Carvalho pelo sempre pronto atendimento às demandas da coleta de dados.

(2013, p. 25) explica que:

[...] a omissão de nomes é uma estratégia bastante limitada como garantia de anonimato em uma pesquisa que tem como objeto uma língua visogestual. A exposição de imagens da sinalização é necessária para uma melhor compreensão dos dados por parte do leitor – ou seja, o nome do sujeito não é revelado, mas a sua imagem sim.

Considerando essa questão, os alunos ouvintes cederam suas imagens para fins científicos, isto é, para a elaboração desta tese e de artigos dela decorrentes e, eventualmente, para apresentações em eventos acadêmicos.

A coleta de dados com os participantes do G2 iniciou com um questionário de sondagem (Apêndice IV), o qual consistiu em perguntas fechadas e abertas sobre o seu histórico familiar e escolar, seu processo de aquisição da Libras, sua formação docente, os critérios que utilizam para avaliar a fluência de seus alunos e a sua definição de aluno fluente, mais ou menos fluente e pouco fluente, considerando os elementos de espacialização dessa língua.

Na sequência, o filme da História da Pera foi apresentado a eles (individualmente) para familiarizá-los com o enredo. Após a exibição, cada professor surdo assistiu aos sete vídeos com a sinalização da História da Pera realizada pelos ouvintes. Cada vídeo tem 3 minutos de duração, em média. Antes de os vídeos serem assistidos, a pesquisadora informou ao professor que o mesmo deveria avaliar a sinalização focando no **uso** dos elementos que compõem a espacialização em Libras: a associação de pontos no espaço, a produção morfossintática e a referenciação por meio do corpo, seguindo o que se pedia na ficha de avaliação (Apêndice V).

Para que essa ficha pudesse ser elaborada, contendo níveis ou padrões de uso para cada um desses elementos, foi necessário realizar uma análise de dados advindos de surdos, uma vez que é possível encontrar variabilidade no uso dos elementos de espacialização entre os próprios falantes surdos. Os dados vieram do *Corpus* de Libras da UFSC (cf. Seção 3.4.1), fonte secundária utilizada para esse estudo. Com base na análise feita, a ser discutida mais adiante, foi possível identificar quatro formas recorrentes de usos de cada um dos elementos-alvo. Tais formas foram sistematizadas para a elaboração da ficha de

avaliação utilizada pelos surdos desta pesquisa, no momento de avaliarem a sinalização dos ouvintes.

Esse instrumento compreendeu 3 questões de múltipla escolha, cada qual envolvendo um elemento de espacialização, seguida de uma seção “comentários”, caso o avaliador quisesse fazer alguma observação sobre a sinalização, conforme mostra o exemplo ilustrado no Quadro 6.

Quadro 6 - Questão da ficha de avaliação para o G2

<p><b>1. Associação dos pontos no espaço</b></p> <p>a) (    ) O sinalizante faz associação R-locus no espaço, ou seja, distribui índices de referência em ponto opositor a cada episódio e os mantém em caso de retomada do referente.</p> <p>b) (    ) O sinalizante faz as associações R-locus no espaço, mas ainda, apresenta poucas (de 2 a 3) confusões neste emprego. O sinalizante confunde algumas retomadas de referente.</p> <p>c) (    ) O sinalizante apresenta muitas (4 ou mais) confusões na associação de pontos no espaço e confunde muitas retomadas de referente em vários episódios da narrativa.</p> <p>d) (    ) O sinalizante não apresenta a associação de pontos no espaço, elege um único local do plano horizontal para realização de todos os referentes e/ou confunde todas as realizações de referência e retomada.</p> <p>COMENTÁRIO: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Fonte: A autora (2017).

É importante mencionar que, apesar de a ficha de avaliação ter sido formulada em língua portuguesa, todas as questões foram explicadas em Libras pela pesquisadora e colocadas em aberto para dúvidas e/ou comentários.

O objetivo desta etapa foi obter um olhar individualizado dos surdos sobre o uso dos elementos de espacialização nas narrativas

sinalizadas pelos ouvintes. Cabe ressaltar que as seções de avaliação realizadas com os professores surdos aconteceram individualmente, e levaram, em média, 90 minutos de duração, sendo realizadas nas instalações da UFPR. O *notebook* da pesquisadora foi utilizado para a visualização do filme da História da Pera e dos sete vídeos referentes às narrações dos ouvintes. Os professores foram orientados a manusear o computador e a assistir aos vídeos quantas vezes desejassem, podendo inclusive pausar e reiniciar. A pesquisadora permaneceu no mesmo recinto, caso o professor necessitasse de algo.

O Quadro 7 sintetiza os passos da coleta de dados.

Quadro 7 - Os procedimentos de coleta dos dados

<p><b>G1</b> (seção individual com alunos ouvintes)</p>	<p>Aplicação do questionário de perfil ↓ Exibição da História da Pera e gravação da narrativa em Libras</p>
<p><b>G2</b> (seção individual com professores surdos)</p>	<p>Aplicação do questionário de sondagem ↓ Exibição do filme da História da Pera ↓ Explicação da ficha de avaliação ↓ Exibição de cada um dos vídeos dos alunos do G1 ↓ Preenchimento da ficha de avaliação pelos professores surdos</p>

Fonte: A autora (2017).

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa são provenientes de três fontes primárias: (i) as narrativas sinalizadas pelos ouvintes, (ii) as fichas de avaliações preenchidas pelos professores surdos e o (iii) questionário de sondagem. Como dados secundários, o estudo ainda conta com o *Corpus* de Libras da UFSC. Início a apresentação da análise dos dados da fonte secundária e, na sequência, os procedimentos de análise dos dados primários.

##### 4.4.1 A análise dos dados da fonte secundária

O *Corpus* de Libras da UFSC faz parte de um amplo projeto

denominado “Inventário da Libras do Estado de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis”<sup>46</sup>, no qual há registros em vídeos de situações evocadas e espontâneas de uso dessa língua, para serem utilizados em pesquisas e para outras finalidades aplicadas. Das 18 narrativas sinalizadas da História da Pera do *Corpus* de Libras UFSC a que tive acesso, escolhi 13 para esta pesquisa. A seleção foi aleatória. Essas narrativas serviram como parâmetro de formas de uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras para a construção da ficha de avaliação utilizada pelos professores surdos quando avaliaram as sinalizações dos ouvintes. Os informantes desse *Corpus* passaram a ser identificados por ordem numérica (C1 a C13) durante o processo de análise.

Pelos registros do *Corpus* de Libras da UFSC, foi possível obter dados sobre o perfil dos usuários – 8 mulheres e 5 homens –, com faixa etária variando entre 18 e 68 anos. Todos são filhos de pais ouvintes, e a idade de início da aquisição da Libras varia entre 4 e 22 anos. A maioria possui curso de graduação. Há ainda aqueles que concluíram somente o ensino fundamental (C10 e C13), até aqueles que se formaram em pós-graduação (C6, C7). Pode-se observar que os 13 informantes apresentam perfis distintos e experiências diferentes com a Libras, considerando suas diferenças de gênero, idade e escolaridade e, principalmente, de idades de aquisição da primeira língua (Libras).

No “Inventário da Libras do Estado de Santa Catarina da Região Metropolitana de Florianópolis”, a História da Pera é assistida por até duas vezes pelo surdo participante do projeto, o qual deve contar a história em Libras para um colega, também surdo. As narrativas são gravadas e os arquivos são disponibilizados a pesquisadores de Libras que assumem o compromisso de devolverem o material transcrito após a pesquisa.

---

<sup>46</sup> Este inventário compreende sinalizações gravadas de 36 surdos oriundos de escolas e associações locais, natos ou que adquiriram a Libras em idade pré-escolar (até 7 anos de idade), ou por mais de 7 anos de exposição à língua ou com proficiência notória na comunidade. Os dados do inventário foram coletados em duplas, formadas por pessoas íntimas entre si (amigos ou parentes), preferencialmente do mesmo gênero e faixa etária, que representam aproximadamente 3 diferentes gerações, incluindo jovens (até 29 anos), adultos (entre 30 e 49 anos) e idosos (a partir de 50 anos); surdos homens e mulheres e surdos com diferentes graus de escolarização (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior completo). Cada dupla é gravada por aproximadamente três horas, com atividades interativas organizadas para a sua visualização em um computador individual para cada participante. Os dados foram coletados por meio de entrevista, conversa livre, conversas temáticas, narrativas baseadas em histórias em quadrinho, narrativas baseadas em clips de filmes sem linguagem verbal e levantamento de vocabulário (QUADROS, 2017, em comunicação pessoal).

Para descrever os elementos de espacialização, utilizei as categorias de análise definidas no Quadro 8.

Quadro 8 - Categorias de análise dos dados do *Corpus* de Libras da UFSC para a elaboração da ficha de avaliação.

<p><b>1. Associação de pontos no espaço:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Realização de associação de pontos para introdução e retomada de referentes</li> <li>● Confusões na realização de associação de pontos para introdução e retomada de referentes</li> <li>● Ausência de realização de associação de pontos para introdução e retomada de referentes</li> </ul>
<p><b>2. Produção morfossintática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Realização de verbos adequados ao contexto visual e com concordância devida</li> <li>● Confusões na realização de verbos adequados ao contexto visual e com concordância devida</li> <li>● Ausência de realização de verbos adequados ao contexto visual e com concordância devida</li> </ul>
<p><b>3. Referenciação por meio do corpo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Uso do corpo para reprodução das ações, pensamentos e intenções de 5 personagens da narrativa.</li> </ul>

Fonte: A autora (2017).

A atividade de descrição dos elementos de espacialização só foi possível devido à transcrição dos dados que realizei por meio do sistema de anotação denominado Eudico ELAN. Esse sistema é uma ferramenta multimídia desenvolvida pelo Instituto de Psicolinguística Max Plan, sendo um *software* que permite a criação, edição, visualização e busca de anotações por meio de dados de vídeo e áudio, e a criação de trilhas<sup>47</sup> para o registro e análises específicas nas duas modalidades de línguas (oral e sinalizada). Sua utilização justifica-se, segundo Leite (2008, p. 141), pelas suas vantagens, tais como:

<sup>47</sup> Segundo Mcleary, Viotti e Leite (2010), trilhas são linhas inseridas no Software que servem para registro dos dados e são associadas à análise.

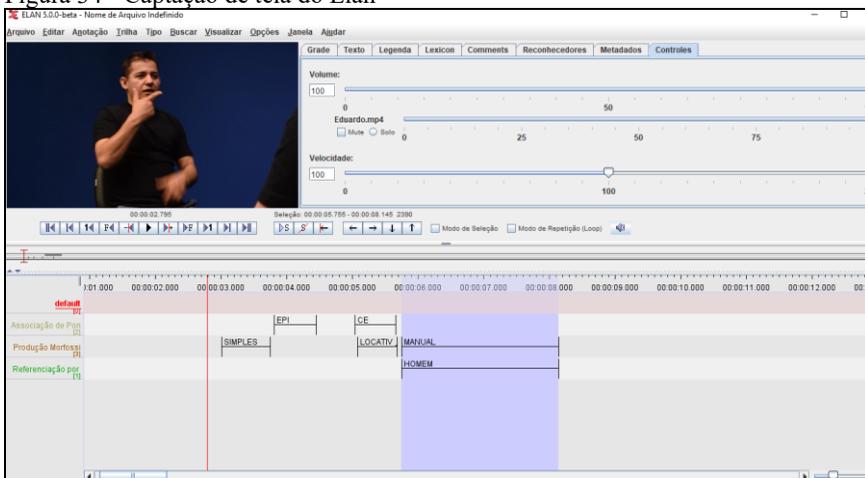
i) a compatibilidade com PCs; ii) a sua distribuição gratuita na internet; iii) a sua crescente utilização em pesquisas com diversas línguas no mundo; iv) o fato de ter sido projetado para viabilizar uma transcrição mais eficiente das LSs; v) as atualizações contínuas e a abertura dos desenvolvedores do programa a sugestões e dúvidas dos usuários; e vi) funcionalidades específicas tal como a sincronização do vídeo com as transcrições, um complexo sistema de buscas, e a capacidade de operar com até quatro câmeras simultaneamente.

Para realizar a transcrição, é preciso criar trilhas, sobre as quais Anater (2009, p. 110) comenta: “[...] as linhas que são criadas pelo transcritor constituem o modelo adotado que poderá ser utilizado sempre associado a um vídeo, isto é, haverá sempre um arquivo modelo que deverá ser relacionado à mídia com a qual se deseja trabalhar”. Considerando que os dados do *Corpus* de Libras da UFSC me foram disponibilizados mediante entrega de transcrição customizadas, o realizei no ELAN apenas com colocação de glosas<sup>48</sup> para cada elemento-alvo já que esses dados são secundários na pesquisa. Abaixo segue um exemplo de captura de tela pelo Elan.

---

<sup>48</sup> McCleary, Viotti e Leite (2010) apresentam uma proposta de sistema de transcrição para corpora de discurso em língua de sinais bastante detalhada com marcas para piscada, com marcas para quantidade de mãos envolvida na sinalização, para localização dos sinais no espaço, para movimento de ombros e boca e muitos outros. A proposta ocorreu após uma experiência piloto e baseou-se em vídeos com sinalizações da História da Pera. Para transcrição dos dados do *Corpus* de Libras da UFSC, entretanto, tais protocolos não serão utilizados uma vez que os elementos da espacialização dos sujeitos surdos não são o foco de análise na presente pesquisa.

Figura 34 - Captação de tela do Elan



Fonte: A autora (2017).

A transcrição de uma narrativa em videoteipe é bastante trabalhosa e consome tempo considerável de análise. Nas palavras de Quadros (2016, p. 13), em relatório emitido ao CNPQ sobre o *Corpus* de Libras da UFSC, a autora comenta sobre isso:

A transcrição é um processo que demanda um grande investimento de tempo e dedicação, particularmente nas pesquisas com línguas de sinais, que não possuem um sistema de escrita convencional e plenamente adaptado ao computador. Uma estimativa geral relatada em projetos de pesquisa com línguas de sinais é a de uma hora de trabalho de transcrição para cada minuto de gravação.

Ao todo, somaram-se 13 vídeos com aproximadamente 4 minutos de duração cada um, totalizando 52 minutos de transcrição. Para a notação dos sinais no texto e nas transcrições, utilizei o protocolo apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 - Convenções de transcrição e notação

ITEM	CONVENÇÃO	EXEMPLO
Glosas na Língua de Sinais	Letras maiúsculas. Glosas com mais de uma palavra devem ser ligadas com hífen.	ÁRVORE NÃO-TER
Formação de Sinal	Glosa dos sinais adicionados pelo símbolo ^.	MAÇÃ^DIVERSO
Gênero	Glosa do sinal seguido do símbolo @ para representar que a palavra pode referir-se a homem ou mulher em Libras.	PEQUEN@
Apontação	IX seguido pelo referente.	MULHER IX<ela>
Verbos	Letra maiúscula e glosa do verbo no infinitivo.  Acrescenta-se o complemento verbal à direita da glosa com letras maiúsculas sobescritas.  Acrescenta-se o sujeito do verbo à esquerda da glosa com letra maiúscula sobescrita.	PEGAR <sub>PERA</sub>  MENINO <sub>COLOCAR</sub>  MENINO <sub>COLOCAR</sub> <sub>CESTANABICICLETA</sub>
Verbo de concordância	Letra maiúscula e glosa do verbo no infinitivo. Acrescenta-se as pessoas direcionais 1S para primeira pessoa, 2S para segunda pessoa e 3S para terceira pessoa.	<sub>1S</sub> ENTREGAR <sub>2S-3S</sub>
Português	Tradução e/ou explicação da expressão produzida em Libras.	O menino estava pensando na menina.
Alfabeto Manual	Uso de glosas separadas por hífen.	P-E-R-A

Fonte: A autora (2017).

Durante a transcrição das narrativas, pude perceber quatro formas recorrentes de usos de cada um dos elementos-alvo. Sistematizei essas formas e as desenvolvi em formato de alternativas para a ficha de avaliação, utilizada para a coleta de dados com os participantes do G2. A formulação das quatro alternativas buscou seguir uma gradação constituída por um nível satisfatório, mediano (menos mediano e mais mediano) e precário para cada elemento de espacialização, como mostra o Quadro 10.

Quadro 10 - Níveis de gradação de uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras e as respectivas alternativas da ficha de avaliação

NÍVEIS	Associação dos pontos no espaço	Produção morfossintática	Referenciação por meio do corpo
Satisfatório	Alternativa (a)	Alternativa (a)	Alternativa (a)
Mediano	Alternativa (b)	Alternativa (b)	Alternativa (b)
	Alternativa (c)	Alternativa (c)	Alternativa (c)
Precário	Alternativa (d)	Alternativa (d)	Alternativa (d)

Fonte: A autora (2017).

No Capítulo 6, discuto as bases norteadoras das alternativas.

#### 4.4.2 A análise dos dados primários

A análise dos dados primários foi realizada de diferentes formas. As **narrativas sinalizadas pelos ouvintes**, foram assistidas no *software* ELAN, assim como foi feito para a análise do *Corpus* de Libras da UFSC; porém, sem que houvesse a necessidade da transcrição desses dados.

As narrativas foram visualizadas e descritas seguindo as categorias de análise definidas no Capítulo 3 para cada elemento de espacialização, as quais são sintetizadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Categorias de análise para as narrativas sinalizadas pelos ouvintes, visando à descrição de uso dos elementos que compõem a espacialização

<p><b>Associação de pontos no espaço</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Realização de apontações;</li> <li>● Produção de modificação espacial;</li> <li>● Uso dos componentes não-manuais;</li> <li>● Realização de localizações descritivas;</li> <li>● Uso dos planos horizontal, frontal e vertical para associar referentes.</li> </ul>
<p><b>Produção morfossintática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Realização de verbos simples;</li> <li>● Realização de verbos com concordância;</li> <li>● Realização de verbos espaciais;</li> <li>● Realização de verbos manuais.</li> </ul>
<p><b>Referenciação por meio do corpo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Uso da incorporação de 5 personagens da narrativa.</li> </ul>

Fonte: A autora (2017).

No processo de descrição, agrupei as sinalizações dos ouvintes em usos equivalentes àqueles definidos na ficha de avaliação, considerando cada elemento de espacialização. Essa classificação se explica pela análise preliminar feita com os dados do *Corpus* de Libras da UFSC, que originou a ficha de avaliação. Com base nesses dados, foi possível responder à primeira pergunta de pesquisa: “Como ouvintes sinalizantes de Libras como L2 fazem uso dos seguintes elementos da espacialização: associação de pontos no espaço, produção morfossintática e referenciação por meio do corpo durante a sinalização de uma narrativa?”

O Capítulo 5 analisa esses dados.

Com relação aos dados das **fichas de avaliação preenchidas pelos professores surdos**, agrupei as alternativas atribuídas para cada ouvinte, em cada elemento de espacialização, com o objetivo de comparar os níveis de desempenho (satisfatório, menos mediano, mais mediano e precário) e relacioná-los com os comentários dos avaliadores, para assim refinar a compreensão dos fatores implicados no uso dos elementos de espacialização. Com base nessa análise, foi possível responder à segunda pergunta de pesquisa: “Como surdos sinalizantes de Libras avaliam a sinalização de ouvintes no que se refere ao uso dos seguintes elementos da espacialização: associação de pontos no espaço, produção morfossintática e referenciação por meio do corpo?”

O Capítulo 6 analisa esses dados.

Os dados do **questionário de sondagem** foram organizados e

sistematizados. As respostas à questão 12 (Como professor (a) de Libras para ouvintes, o que exatamente você considera quando avalia a fluência de seus alunos?) foram analisadas para conhecer os componentes da fluência na perspectiva dos professores surdos e relacioná-los com os elementos de espacialização para, assim, responder à terceira pergunta de pesquisa: “Como a fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como L2 relaciona-se com o uso dos elementos que compõem a espacialização?”

As respostas à questão 13 (“Em sua opinião, como você definiria os níveis de fluência de um ouvinte de Libras como L2, considerando os elementos de espacialização dessa língua? ”) foram examinadas para conhecer como a fluência é descrita como “pouco fluente”, “mais ou menos fluente” e “muito fluente” na perspectiva dos professores surdos, de modo a relacionar esses resultados com aqueles definidos na ficha de avaliação para cada elemento de espacialização e, assim, responder à quarta pergunta de pesquisa: “Como os elementos que compõem a espacialização em Libras podem ser organizados em níveis de fluência?”

O Capítulo 7 analisa os dados das perguntas 12 e 13 do questionário de sondagem.

No próximo capítulo, apresento e discuto os dados relativos às narrativas sinalizadas pelos ouvintes.

## **5 O USO DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESPACIALIZAÇÃO POR OUVINTES SINALIZANTES DE LIBRAS COMO L2**

A descrição que segue tem por objetivo responder à primeira pergunta de pesquisa: Como ouvintes sinalizantes de Libras como L2 fazem uso dos seguintes elementos da espacialização: associação de pontos no espaço, produção morfossintática e referenciação por meio do corpo durante a sinalização de uma narrativa? Para tanto, na seção 5.1, apresento os usos que os ouvintes do G1 fizeram dos mecanismos presentes na associação de pontos no espaço, quais sejam: apontação, modificação espacial e componentes não manuais. Nesta parte apresento as construções de localização descritiva e uso dos planos projetados em relação ao corpo. Em relação ao plano horizontal, destaco as realizações das relações contrastivas. Na seção 5.2 os dados da produção morfossintática são trazidos à luz de modo a discutir suas realizações de acordo com a classificação verbal em simples, concordância e espacial e as produções de verbos manuais são checadas com a manutenção dos traços visuais, icônicos e miméticos. A última seção, traz o debate acerca da produção da referenciação por meio do corpo com ênfase a incorporação de três personagens da História da Pera: o homem, o menino e os 3 adolescentes. Durante toda a descrição há apresentação de exemplos comuns e usuais em Libras (e no *Corpus* de Libras da UFSC) e de amostras idiossincráticas dos participantes.

A análise aqui empreitada foi feita, episódio por episódio, e esses são representados no Quadro 12.

Quadro 12 - Divisão dos episódios <sup>49</sup>da narrativa

<b>Episódio</b>	<b>Ação</b>	<b>Personagem</b>	<b>Cenário</b>
1	Um homem subiu em uma escada para colher as peras na árvore. Ao colher as frutas, ele as colocava no bolso do avental que usava e quando já estava cheio, ele descia e as despejava nas cestas que tinha deixado no chão. Quando uma pera caiu, ele desceu para apanhá-la e antes de colocá-la na cesta, ele usou o seu lenço para limpar a fruta e nisto notou que já havia duas, das três cestas, já estavam cheias, mas como precisava encher a outra, subiu mais uma vez e continuou colhendo as peras do pé.	Homem	Campo com a árvore e com 3 cestas
2	O homem estava tão concentrando na atividade de colher as peras que não notou quando um jovem, segurando um bode com uma corda, passou por ali e puxava o animal para que ele não mexesse nas frutas que estavam nas cestas.	Homem Jovem <sup>50</sup>	Campo com a árvore e um bode
3	Ele não notou também quando um garoto pedalando uma bicicleta apareceu por ali e observando que o homem não o estava vendo, colocou uma das cestas à frente de sua bicicleta e prosseguiu pelo seu caminho.	Homem Garoto	Campo com a árvore, uma bicicleta e as três cestas

Continua

<sup>49</sup> Os episódios foram divididos de acordo com a introdução de personagens na narrativa. (BARBOSA, 2013)

<sup>50</sup> A referência ao jovem está sendo marcada aqui apenas em distinção ao primeiro personagem, mas nas narrativas produzidas pelos participantes o sinal utilizado é de HOMEM.

Quadro 12 - Divisão dos episódios da narrativa (Conclusão)

<b>Episódio</b>	<b>Ação</b>	<b>Personagem</b>	<b>Cenário</b>
4	Enquanto andava o menino avistou uma menina que vinha, de bicicleta em sua direção. Esbarrou nela e nisso perdeu seu chapéu. A menina seguiu sem olhar para trás, ele, porém, distraiu-se e bateu em uma pedra e com isso, todas as peras que estavam na cesta foram ao chão.	Garoto Menina	Campo deserto, duas bicicletas, chapéu, pedra no caminho, peras.
5	O menino se levantou e tirou o pó que estava na sua roupa e avistou 3 adolescentes que pararam bem na sua frente. Os garotos também o olharam e foram ao seu encontro para ajudá-lo, inclusive o que tinha uma raquete e uma bolinha na mão. Quando foram embora, os meninos encontraram o chapéu que o garoto havia perdido e aquele que estava com o brinquedo na mão, assobia para chamar o menino e voltou para entregá-lo ao dono que, em recompensa, ofereceu 3 peras para que dividisse com seus colegas.	Garoto 3 adolescentes <sup>51</sup>	Campo deserto, uma bicicleta, raquete, chapéu, peras
6	Comendo as peras, os adolescentes seguiram o caminho e passaram pela pereira, exatamente no momento que o homem tinha percebido a falta de uma cesta, o que gerou uma desconfiança no senhor.	3 adolescentes, homem	Campo com a árvore. Peras

Fonte: A autora

<sup>51</sup> A referência a adolescente está sendo marcada aqui apenas em distinção ao primeiro menino, mas na maioria das narrativas aparece o sinal de menino.

## 5.1 A ASSOCIAÇÃO DE PONTOS NO ESPAÇO

Conforme discussão apresentada na Capítulo 3, o uso da associação de pontos no espaço pode se dar de acordo com alguns mecanismos os quais foram utilizados pelos ouvintes participantes da pesquisa.

Em relação à apontação, por meio da Tabela 2, destaca-se a quantidade de vezes que o mecanismo apareceu na sinalização dos participantes.

Tabela 2 - Quantidade de apontações realizadas pelos participantes do G1

<b>OUVINTE</b>	<b>APONTAÇÃO</b>
O1	1
O2	1
O3	3
O4	5
O5	0
O6	0
O7	1

Fonte: A autora (2017).

Pelo exposto, pôde-se perceber uma baixa incidência de apontação realizada pelos ouvintes durante a sinalização, sendo que, aliás, dois sujeitos não realizaram nenhuma vez (O5 e O6). As apontações que ocorreram foram para o estabelecimento de ponto no espaço de sinalização para referência inicial ao sujeito e/ou objeto (BACKER; COKELY, 1980 apud QUADROS, 2008). Apenas O3, O4 e O7 utilizaram a apontação para retomar o referente, ou seja, com função anafórica para entidades ausentes.

Dentre os participantes, pode-se observar que O1 fez apontação de maneira muito tímida e rápida, somente no trecho que referia que o homem desceu da árvore e ao olhar as cestas que estavam no chão identificou a ausência de uma delas. A sinalizante usou o indicador como dêixis para apontar em sentido de pronome demonstrativo.

O2, por sua vez, produziu a apontação quando estava sinalizando o trecho que se referia que o menino agradecia aos adolescentes por o terem ajudado a pegar as peras que haviam caído da cesta. A sinalizante fez uso da dêixis com sentido de pronome pessoal.

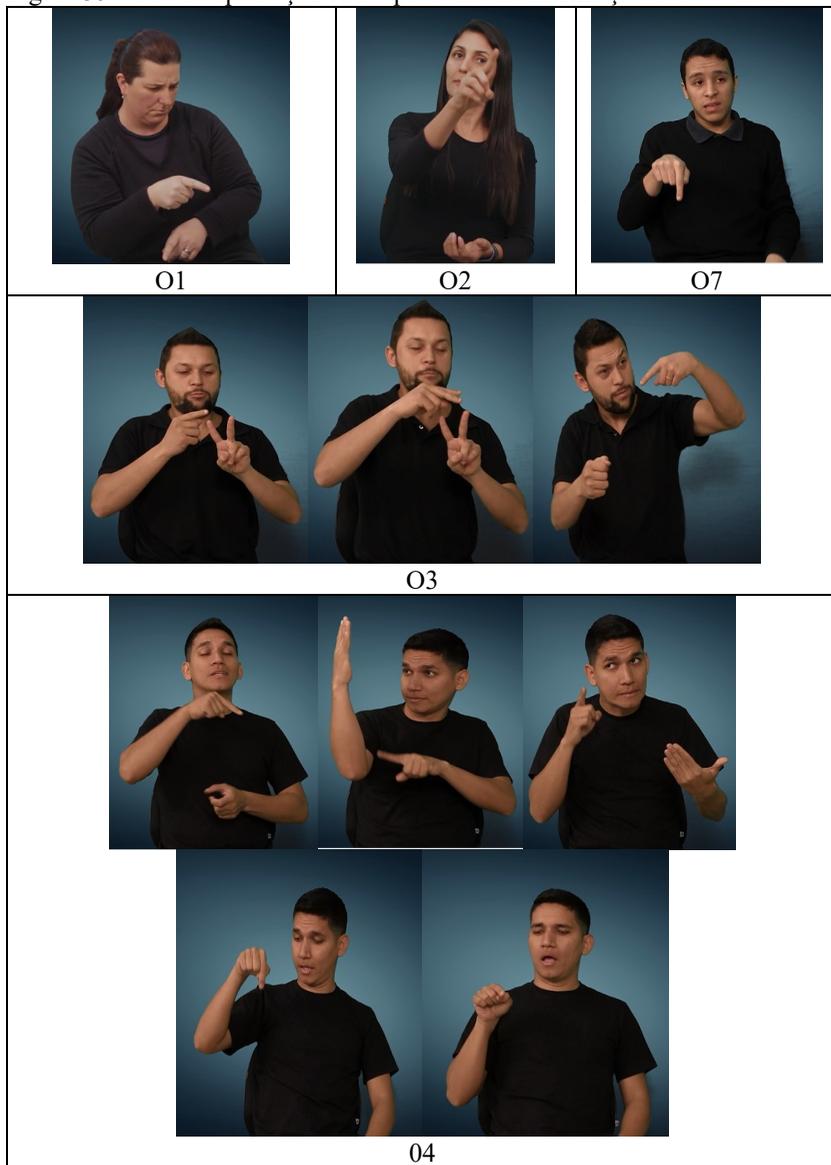
Na sequência, O3 produziu a apontação em dois momentos distintos. No primeiro trecho, quando demonstrou o numeral 2 para referir-se ao homem e ao bode, o sinalizante utilizou duas vezes a dêixis

indicando cada um dos personagens, ou seja, apontando para “esse” e “esse”. No segundo momento, utilizou a apontação no trecho em que sinalizou que um dos adolescentes encontrou o chapéu que o menino havia perdido ao cair da bicicleta. Para tanto, o sinalizante apontou para o objeto que, abstratamente, segurava com uma das mãos, e apontou para ela utilizando-se do indicador da outra mão, produzindo, assim, uma expressão do tipo: “isso é seu?”.

O4 realizou as quatro apontações com sentido de pronome demonstrativo, pois indicou o dedo para os sinais de VÍDEO e ÁRVORE, e duas vezes para o sinal de MENINO, produzindo, então, expressões do tipo “esse vídeo”, “essa árvore” e “esse menino”. O sinalizante usou a apontação também como retomada no trecho em que havia sinalizado que na árvore havia um homem; Ele também apontou o ponto que foi abstratamente associado para árvore referindo-se a “aqui”.

Enfim, O7 utilizou a apontação no final da sinalização quando retomou o referente 3 adolescentes, e o fez com sentido de pronome demonstrativo. A Figura 35 ilustra essas realizações.

Figura 35 - Uso da apontação como pronome na sinalização dos ouvintes



Fonte: Dados do G1 (2017).

Levando em conta que a História da Pera conta com, pelo menos, seis episódios, a marcação de pontos no espaço poderia ser feita, por

apontação, em número semelhante a essa quantidade. As várias retomadas de personagens também poderiam ser feitas por apontação, mas, de qualquer forma, o recurso esteve presente na sinalização da maioria dos ouvintes, e isso é suficiente para corroborar a produção do elemento em análise.

Em relação à modificação espacial que é mais um mecanismo da espacialização, lembro que se refere às produções de sinais em uma localização não neutra, não central, mas sim à direita e ou à esquerda do plano frontal (BARBARÁ, 2012). O sinal de TRABALHAR, por exemplo, normalmente é feito no centro do plano frontal, bem ao meio do peito do sinalizante, entretanto, como no contexto da enunciação da narrativa o verbo referia-se a uma ação desempenhada pelo personagem homem que havia sido, conceitualmente, inserido em um ponto lateral (direita ou esquerda), então, os sinalizantes ouvintes moviam suas mãos do centro à posição não central para realizá-lo, de modo que pudessem, assim, preservar a afinidade semântica que foi discutida no Capítulo 3.

A realização da modificação espacial foi favorecida pelo próprio tipo de sinalização, uma vez que os ouvintes precisavam reproduzir o que viram no filme da História da Pera e, dessa forma, lançaram mão de construções icônicas que “não permitiam” realização outra senão a modificada espacialmente. É o caso, por exemplo, da realização dos sinais de SUBIR e DESCER da árvore, os quais aqui são consideradas como modificados espacialmente por não terem sido feitos no espaço central, mas que, de fato, caracterizam-se por serem localizações descritivas (que serão posteriormente discutidas). Ou seja, somente em uma sinalização muito atípica o sinalizante faria o sinal de ÁRVORE na lateral e o sinal icônico de SUBIR<sub>NAÁRVORE</sub> ao meio em vez de manter e utilizar, mimeticamente, o ponto dedicado ao objeto. Um dos participantes (O6), estranhamente, realizou parte de sua sinalização desse modo no trecho em que se referia que o homem estava pegando peras da árvore. Como se pode observar na Figura 36, ela definiu o ponto a sua direita para ÁRVORE (imagem A), mas ao realizar o sinal PEGAR<sub>PERAS</sub> ela o faz ao centro (imagem B), que era um local em que a árvore não havia sido, abstratamente, colocada, gerando, logo, a interpretação de que o homem colhia peras em um lugar descolado da árvore e, no meu entender, demonstrando disfluência nesse trecho.

Figura 36 - Falta de retomada do ponto associado para ÁRVORE



Fonte: Dados do G1 (2017).

Apesar desse destaque de uso comprometido do mecanismo de espacialização, a modificação espacial foi bastante utilizada. Apresento um exemplo da realização do sinal SEMPRE, realizado no ponto prototípico mais central e em local modificado na sinalização de O5.

Figura 37 - Realização da modificação espacial



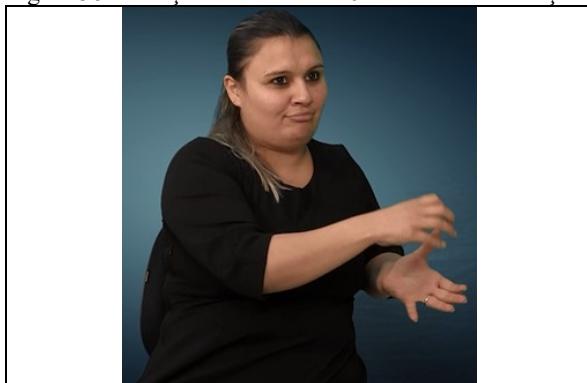
Fonte: Dados do G1 (2017).

Em relação aos componentes não manuais, conforme exposto por Barberà (2012), tratam-se de mecanismos muito importantes para associar entidades no espaço que envolvem a inclinação da cabeça, a direção do olhar e a direção dos ombros. Pelos dados, percebe-se que os sinalizantes, na maioria do tempo, deixam de olhar para o interlocutor e

direcionam os olhos a outra direção, quer sejam aos pontos abstratamente colocados no espaço ou mesmo às suas próprias mãos. Nesse interim, a direção da cabeça pode ou não ser modificada. Isso porque se o sinalizante estiver usando um verbo de concordância para plural, por exemplo, em que tenha marcado os sujeitos em pontos no plano frontal, ele irá, sutilmente, mover o olhar para cada um dos pontos associados a sua frente sem que sua cabeça mova de direção. Observa-se que a cabeça move-se, principalmente, em casos de produção de sinais que sejam realizados em pontos distantes.

Uma exceção a esse uso foi de O5, que durante a maioria do tempo de sinalização permaneceu com o olhar voltado ao interlocutor surdo. Raríssimas foram as vezes que a sinalizante desviou os olhos do surdo que assistia a sua sinalização para olhar aos pontos os quais estavam servindo como referência, ou então para fazer a referenciação por meio do corpo. Um exemplo é ilustrado na Figura 38, e diz respeito à realização do sinal de PEGAR, para o qual se esperava que ela remetesse seus olhos na direção do ponto alvo da ação, mas ela permaneceu olhando para sua frente, onde alguém a assistia.

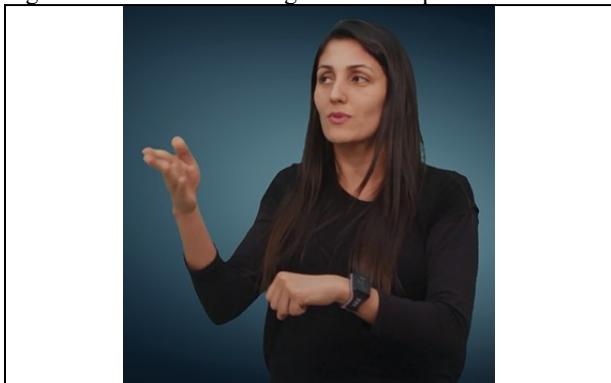
Figura 38 - Direção do olhar de O5 durante a sinalização da narrativa



Fonte: Dados do G1 (2017).

A estratégia de direção dos ombros ocorreu em menor proporção, e em muitos casos estava relacionada com a produção de referenciação por meio do corpo (a ser posteriormente descrita). Mas, não raro, os componentes ocorreram conjuntamente à realização de sinais manuais. É o caso abaixo exemplificado na Figura 39, na qual a participante O2 está fazendo o sinal IR com a mão direita enquanto movimenta o olhar, a cabeça e os ombros para a mesma direção que sua mão movimenta-se.

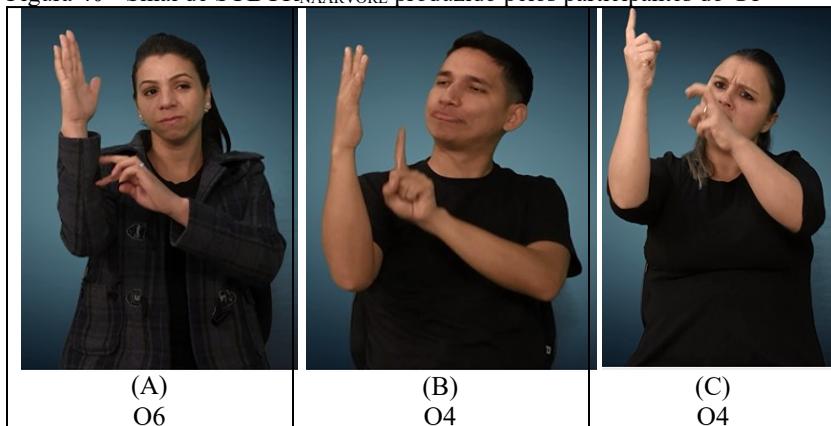
Figura 39 - Sinal manual seguido de componentes não manuais



Fonte: Dados do G1 (2017).

Além desses três componentes, a localização descritiva também é importante na espacialização (BARBERÀ, 2012). Todos os sinalizantes ouvintes, durante a contação da narrativa, deram informações em relação à posição dos objetos no espaço. Os *frames* da narrativa, mais marcados por produção de localização descritiva, são os que se referem à árvore, uma vez que, após ela ter sido descrita, os objetos a ela relacionados eram topograficamente organizados tendo-a como referência. Destaco alguns exemplos da sinalização de SUBIR<sub>NAÁRVORE</sub> e DESCER<sub>DAÁRVORE</sub>.

Figura 40 - Sinal de SUBUR<sub>NAÁRVORE</sub> produzido pelos participantes do G1

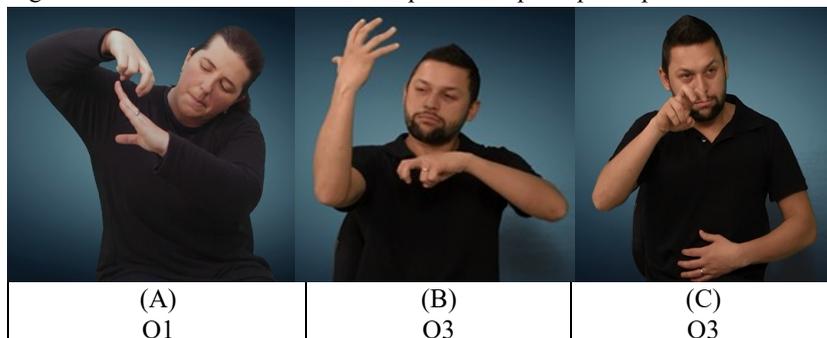


Fonte: Dados do G1 (2017).

O que se pode perceber dessas imagens é que os três participantes utilizaram a mão direita para estabelecer uma referência topográfica. Ainda que haja variação fonológica no sinal de ÁRVORE produzido por O4 (imagem C), em todos eles há a manutenção da descrição do local em que o objeto referenciado ocupa no espaço de sinalização. Além disso, nota-se também variação na realização do sinal produzido, simultaneamente ao sinal de ÁRVORE, o qual remete a ideia de uma pessoa que está desenvolvendo a ação de subir. As realizações vistas nas imagens (A) e (C) são mais parecidas, haja vista que fizeram uso da “raiz” do verbo ANDAR (configuração de mão 32, com movimento de dedos alternados que representam iconicamente a ação que os humanos fazem com as pernas enquanto andam) com articulação no antebraço (ou próximo a ele), e na figura (C) o sinal é feito por classificador personificador da entidade (LEAL, 2011). De qualquer forma, é inegável que nos três casos trata-se da realização de uma localização descritiva, já que, dada a disposição dos sinais no espaço e as relações estabelecidas entre os referentes, pode-se identificar, visualmente, o local em que o homem ocupou em relação à árvore.

Em relação à produção do sinal de DESCER<sub>DAÁRVORE</sub>, duas ocorrências chamaram a atenção. A primeira foi o uso de O1 (demonstrada pela imagem (A) abaixo), e a segunda foi o uso de O3 (demonstrada pelas imagens (B) e (C) abaixo).

Figura 41 - Sinal de DESCER<sub>DAÁRVORE</sub> produzido pelos participantes do G1



Fonte: Dados do G1 (2017).

A sinalizante O1 optou por acrescentar mais uma informação à localização descritiva, pois além de realizar o sinal de ÁRVORE ela também fez o sinal de ESCADA (representado pela mão esquerda

aberta). No começo, ela teve uma pouca de dificuldade motora para construir a ideia de que havia uma escada posta na árvore para que o homem subisse, mas, depois que resolveu o lado para o qual a palma da mão deveria ser voltada, produziu o sinal de DESCER (o sinal “raiz” do verbo ANDAR com orientação para baixo) sem nenhuma dificuldade. Apesar de nesse caso o referente árvore estar implícito (pois o sinal foi realizado anteriormente), a localização descritiva é presente na sinalização, uma vez que se percebe o local ocupado pelo homem em relação aos objetos citados.

O sinalizante O3 realizou o sinal de DESCER (imagem C) da mesma forma que O1, só que sem ancorá-lo na árvore – mas, esse evento não descaracteriza a realização da localização descritiva, uma vez que anteriormente ele já havia definido um ponto no espaço para o referente árvore e, na cena anterior, realizou o sinal de SUBIR tendo-a como base para a descrição da ação (conforme imagem B). Então, a realização do sinal de DESCER descolado da árvore, faz com que o interlocutor ative a memória da localização descritiva que foi anteriormente construída para complementar essa.

Ainda sobre a questão de DESCER<sub>DAÁRVORE</sub>, é importante mencionar que, O6 o fez com movimento diferenciado para a mão que estava configurada para o sinal de ANDAR. Quer dizer, o fato de ela manter os dedos esticados e produzir movimentos longos e distantes do antebraço que apoia o sinal de ÁRVORE, gerou o significado de saltitar para baixo e não de descer da árvore. Isso porque ela não realizou movimento alternados com os dedos médio e indicador de modo a imitar a ação praticada pelas pernas de humanos enquanto andam. Abaixo uma amostra dessa realização.

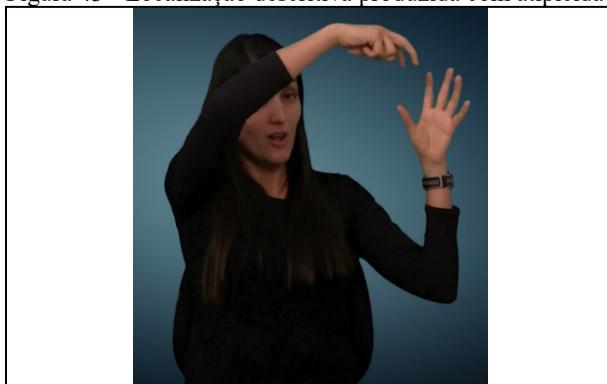
Figura 42 - Sinal de DESCER<sub>DAÁRVORE</sub> com significado de saltitar realizado por O6



Fonte: Dados do G1 (2017).

A localização descritiva produzida por O2 também apresentou certa atipicidade, uma vez que não preservou a iconicidade da ação de sentar-se em uma árvore para colher os seus frutos. Nota-se pela Figura 43 que a sinalizante parou a mão configurada para o sinal de SENTAR em ponto muito distante da mão configurada para ÁRVORE. Não houve realização do movimento para baixo depois desse *frame* do vídeo e isso ocasionou uma interpretação distante do real, já que quem senta na árvore está nela, próximo a ela, sobre ela, em contato com ela e não suspenso em ponto próximo como indicado pela produção da sinalizante.

Figura 43 - Localização descritiva produzida com atipicidade realizada por O6



Fonte: Dados do G1 (2017).

Seguindo a descrição do uso da associação dos pontos no espaço, passo agora à apresentação das sinalizações dos ouvintes nos três planos projetados em relação ao corpo (BARBARÀ, 2012).

Em relação ao plano horizontal, aquele que está perpendicular ao corpo do sinalizante e divide-se em ipsilateral, contralateral e central, os dados apontam que a maioria dos sinais produzidos pelos ouvintes foram realizados no centro do plano horizontal; e que quanto a associação de pontos da lateral do plano, a preferência foi pelo ipsilateral. Conforme já apontado por Barbarà (2012), o ponto ipsilateral é a área externa do ombro dominante e, portanto, há diferenças para destros e canhotos (isso porque o ipsilateral se dá à direita para os destros, e à esquerda para os canhotos).

O plano horizontal é o que permite que relações contrastivas sejam demonstradas na sinalização. Conforme já discutido no Capítulo

3, uma relação contrastiva é aquela na qual o sinalizante, ao tratar de dois referentes diferentes, associa diferentes locais no espaço para fazer as referências (MOREIRA, 2007). No caso da História da Pera, pelo menos sete relações contrastivas precisavam ser estabelecidas, ou seja, para sinalizar os episódios, o sinalizante deveria criar marcas em pontos opostos no plano para citar os referentes da narrativa. As relações contrastivas identificadas são as seguintes:

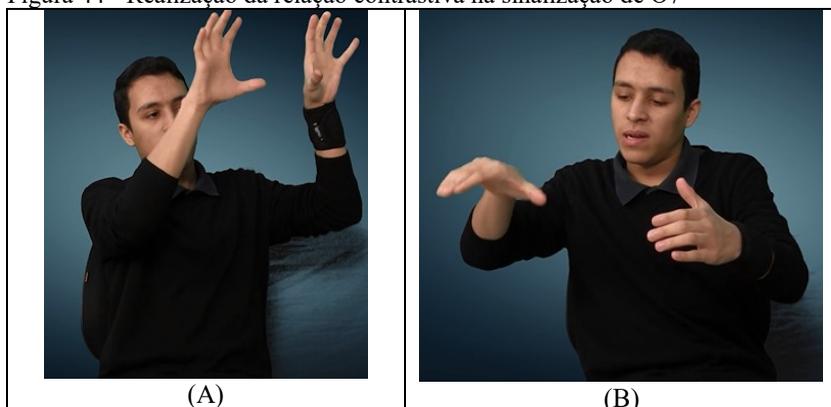
Quadro 13 - Relações contrastivas na História da Pera

<b>Relação</b>	<b>Referente 1</b>	<b>Referente 2</b>
1	Pegar peras na árvore	Colocar peras nas cestas
2	Homem colhendo peras	Homem com bode
3	Homem colhendo peras	Chegada do menino de bicicleta
4	Pegar a cesta	Colocar a cesta na bicicleta
5	Menino com a cesta de peras na bicicleta	Menina andando de bicicleta
6	Menino caído no chão	Chegada dos 3 adolescentes
7	Homem descendo da árvore	3 adolescentes comendo pera passeando

Fonte: A autora (2017).

O que o Quadro 13 procura demonstrar é que quando o sinalizante fosse produzir os trechos em que os dois referentes opostos precisavam aparecer, ele deveria articulá-los em pontos distintos, em ipsilateral e em contralateral, por exemplo, de modo que, uma vez claramente estabelecida a relação contrastiva, a retomada a esses referentes se desse por apontação ou por modificação espacial. Tomo a relação 1, indicada no quadro, para elucidar um bom uso desse componente por O7. Observe-se a Figura 44

Figura 44 - Realização da relação contrastiva na sinalização de O7

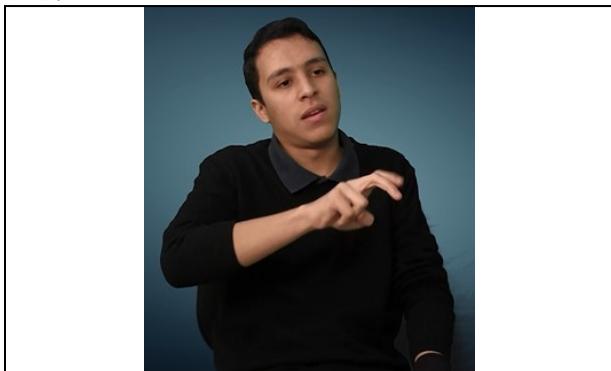


Fonte: Dados de G1 (2017).

A imagem em (A) demonstra a realização do sinal de COLHER<sub>ASPERAS</sub>, sendo realizado à esquerda do sinalizante; e a figura (B) indica a realização do sinal de COLOCAR<sub>ASPERAS</sub>NACESTA, sendo realizado à direita do sinalizante. Essa comparação é uma clara e evidente relação contrastiva que demonstra o bom uso do elemento associação de pontos no espaço. Isso porque caso O7 tivesse realizado ambos os sinais no mesmo lado ou então ao centro estaria “amontoando” os referentes.

Na sequência dessa sinalização, o sinalizante segue a narrativa fazendo menção ao fato de que após colocar as peras nas cestas o homem retornou à árvore. Para tanto, conforme demonstrado na Figura 45, ele realizou o sinal de SUBIR na lateral esquerda, pois esse foi o local anteriormente estabelecido para o referente árvore. Essa realização caracteriza uma boa retomada do ponto e um bom uso da relação contrastiva.

Figura 45 - Retomada de ponto e bom uso da relação contrastiva na sinalização de O7



Fonte: Dados do G1 (2017).

Contudo, muitas realizações diferentes dessas foram identificadas nas sinalizações dos participantes do G1. Destaco a relação 6 que foi bastante problemática.

Para realizar esse trecho da história, O1 definiu o ponto central para a alocação do personagem menino, e definiu a lateral direita para a alocação do personagem 3 adolescentes. Portanto, as relações entre ambos os personagens precisariam ocorrer do centro à direita caso fizesse menção às ações do menino feitas aos adolescentes, e vice-versa. Entretanto, não foi isso que aconteceu. Quando O1 fez uso dos verbos OLHAR e CHAMAR, conforme nota-se na Figura 46, ela orientou a palma da mão (em ambos os verbos) em direção ao ponto alto do plano frontal, sendo que o alvo da ação (o menino), aquele que estava sendo olhado e chamado, havia sido colocado no ponto central do plano horizontal. Dessa forma, parece que, além da relação contrastiva ter sido afetada, houve disfluência nesse trecho.

Figura 46 - Disfluência na realização da relação contrastiva na sinalização de O1



Fonte: Dados do G1 (2017).

Da sinalização de O2, também nota-se uma confusão para a realização dessa relação contrastiva. A sinalizante definiu o ponto distante (do sagital) para associar o referente menino. A imagem (A) da Figura 47 demonstra essa associação sendo realizada por meio do sinal IR, em menção à ideia de que “o menino foi embora de bicicleta”. Logo, entende-se que qualquer ação posterior a isso que se referisse ao menino deveria ocorrer nesse ponto, de modo que a anáfora ocorresse coerentemente. Entretanto, não foi o que aconteceu. Note-se, pela imagem (B), que O2 sinalizou o verbo CAIR em menção à ideia de que “o menino caiu da bicicleta”, e o fez em ponto proximal a sua direita, e não no ponto longe, onde anteriormente o referente menino havia sido associado. Essa realização descaracteriza uma boa retomada do ponto e do uso da relação contrastiva. É também verdade que caso a sinalizante tivesse construído novas associações de pontos no espaço poderia se pensar em uma retomada por local distinto, entretanto, a sinalização refere-se a mesma cena.

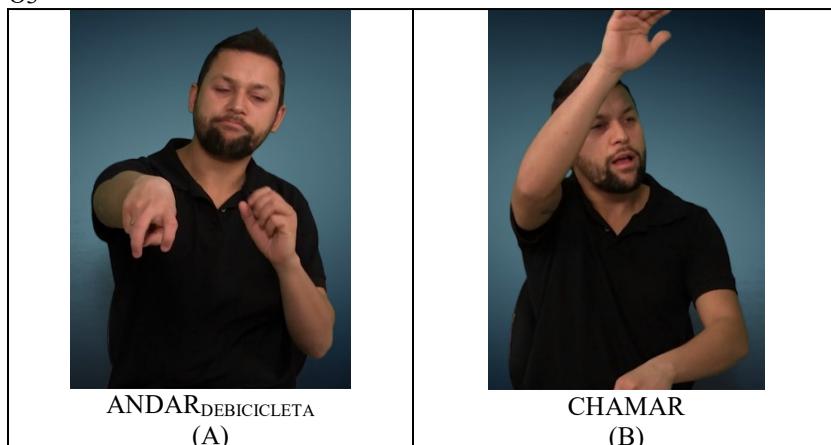
Figura 47 - Disfluência na realização da relação contrastiva na sinalização de O2



Fonte: Dados do G1 (2017).

Da Figura 48, nota-se que O3 também acabou apresentando confusão na associação dos pontos no espaço para produzir a relação 6. Isso se deu porque ele associou o distante da sua direita como ponto para o referente menino (na imagem (A) ilustrado pelo sinal de ANDAR<sub>D</sub>EBICICLETA, e o ponto à esquerda para os adolescentes. Na cena em que relata que um dos adolescentes encontrou o chapéu que o garoto havia perdido, O3 realizou o sinal de CHAMAR (imagem B) para, então, posteriormente, desenvolver a ideia. Ora, se o menino que estava sendo chamado estava, arbitrariamente, colocado à direita, não se entende por que o sinalizante voltou sua cabeça, ombro e olhar para o ponto à esquerda, e nem porquê voltou a palma da mão para esse lado para estabelecer essa relação contrastiva uma vez que como o menino não foi reintroduzido na cena, ele permanece à direita.

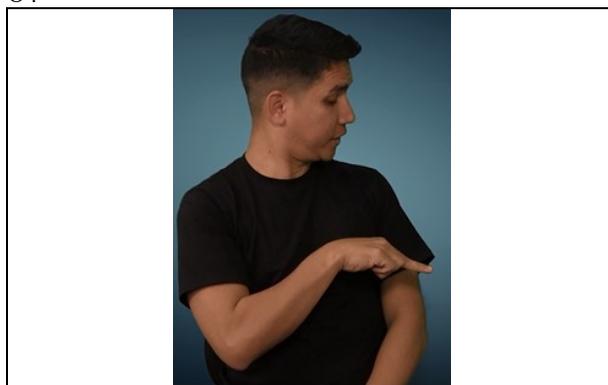
Figura 48 - Disfluência na realização da relação contrastiva na sinalização de O3



Fonte: Dados do G1 (2017).

Incorreção semelhante também é notada na sinalização de O4. O sinalizante havia definido o ponto direito para o referente menino, e o ponto à esquerda para os adolescentes, porém, quando sinalizou que “os adolescentes viram o menino” ele fez o sinal de VER em direção à esquerda, causando, assim, estranhamento no uso da relação contrastiva (e na concordância verbal). Na Figura 49, demonstro a realização do verbo VER na direção de onde o objeto olhado não estava.

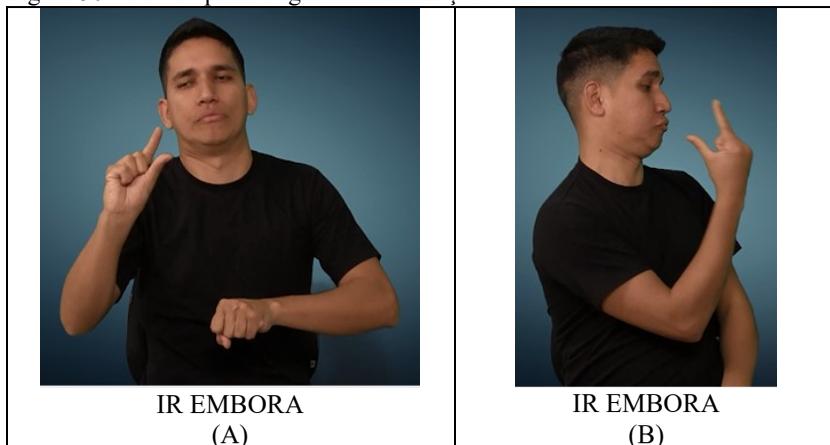
Figura 49 - Disfluência na realização da relação contrastiva na sinalização de O4



Fonte: Dados do G1 (2017).

Muito embora o uso do plano horizontal tenha sido predominante na sinalização dos participantes do G1, algumas vezes, conforme já pode ser notado pelos exemplos acima, os sinais foram realizados no plano sagital (que se estende vertical e perpendicularmente ao corpo do sinalizante), como no caso do exemplo de O4 demonstrado na Figura 50

Figura 50 - Uso do plano sagital na sinalização de O4



Fonte: Dados do G1 (2017).

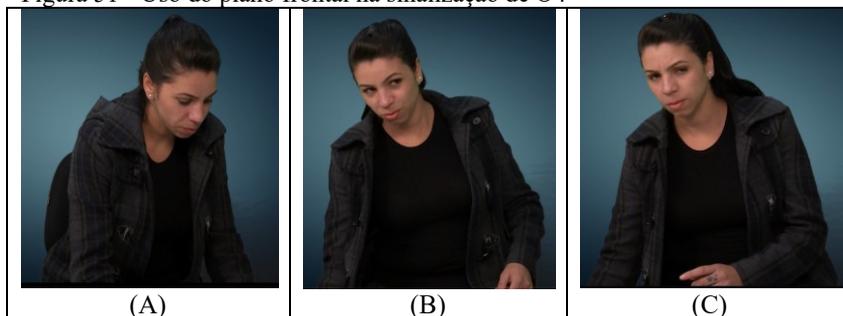
Ambas as figuras se referem à realização do sinal de IR EMBORA produzidos por O4. O contexto de produção de que o sinalizante estava tratando era de quando os personagens menino e menina cruzaram-se de bicicleta e, sem se falarem, foram embora por caminhos opostos. Para dar essa ideia, o ouvinte resolveu fazer uma modificação no sinal IR EMBORA e movimentá-lo para o plano sagital, de modo que um dos referentes (o menino) ocupasse um ponto mais proximal (figura A), e o outro (a menina), um ponto mais distal (figura B).

O uso do plano frontal, que segundo Barberà (2012) é aquele que se estende verticalmente ao corpo, apareceu algumas vezes na sinalização dos ouvintes, tal como o sagital, por razões de articulação dos sinais, e não necessariamente como associação de pontos aos referentes. Na primeira relação contrastiva da narrativa, por exemplo, os sinalizantes, ao realizarem o sinal de DESCER, iniciaram pelo superior do frontal e moveram a mão até o plano horizontal. Nesse caso, até pode-se considerar que o frontal está sendo otimizado para a associação

de pontos, uma vez que o verbo DESCER referia-se ao personagem homem. Ainda nesse mesmo trecho de sinalização, os sinalizantes utilizaram o inferior do frontal (sinais produzidos abaixo do ombro) para realizar os sinais de CESTAS, por exemplo. É bem verdade que, conjuntamente, o uso do horizontal é notado à lateral.

Ainda em relação à questão de pontos altos e baixos para a associação dos referentes no espaço, destaco uma situação inusitada que chama a atenção devido ao seu uso não costumeiro. Trata-se da sinalização de duas participantes: O6 e O5. A primeira, conforme se vê na Figura 51, realizou grande parte de sua sinalização em ponto muito baixo do plano frontal, o que acabou comprometendo a captação da imagem. Mas não é somente pela questão da situação de coleta de dados que o fato me é considerado atípico, e sim porque em muitos momentos quase não se vê suas mãos, pois excedem ao limite do espaço que é até a cintura. Outrossim, me pergunto se em estando a sinalizante em uma situação informal de conversação em Libras, mantendo-se sentada, o interlocutor não se incomodaria de a todo tempo ter que baixar os olhos para acompanhar o movimento de suas mãos? Minha questão se dá, pois, de modo geral, o receptor da mensagem, quando em interação, fixa os olhos nos olhos do emissor e visualiza os sinais produzidos em todos os planos da sinalização, sem que haja qualquer desconforto. Entretanto, isso ocorre porque os limites espaciais, via de regra, são respeitados pelo sinalizante.

Figura 51 - Uso do plano frontal na sinalização de O4

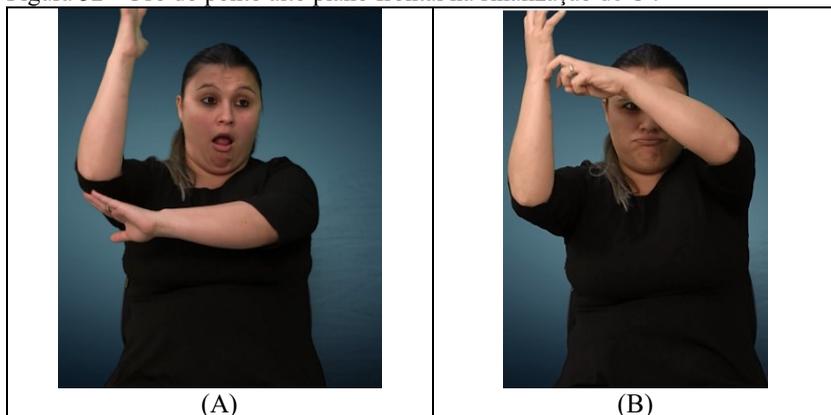


Fonte: Dados do G1 (2017).

Já na sinalização de O5, percebe-se sua preferência por pontos mais altos. Vê-se na imagem (A) da Figura 52, por exemplo, que no sinal de ÁRVORE, o qual todos os sujeitos ouvintes realizaram com a colocação do braço de apoio abaixo do peito, O5 coloca-o acima – o que

compromete, inclusive, a captura de todo sinal e a visualização de seu rosto, como se vê na imagem (B).

Figura 52 - Uso do ponto alto plano frontal na sinalização de O4



Fonte: Dados do G1 (2017).

Esse tipo de sinalização não comprometeu tanto quanto a de O6, mas ainda assim é problemático do ponto de vista do conforto motor.

Finalizada a demonstração de uso da associação de pontos no espaço, ocupo-me agora em descrever os usos do segundo elemento que compõem a espacialização em Libras.

## 5.2 A PRODUÇÃO MORFOSSINTÁTICA

Conforme discussão apresentada na Capítulo 3, os principais tipos de verbos das línguas de sinais são: simples, de concordância e espaciais. (PADDEN, 1988). Neste estudo, os participantes ouvintes fizeram uso dos três tipos, sendo que os com concordância ocorreram em maior quantidade. A título de ilustração, o Quadro 14 apresenta uma amostra de quais verbos foram realizados pelos participantes do G1.

Quadro 14 - Principais verbos realizados pelos participantes do G1 durante a sinalização da narrativa

SIMPLES	CONCORDÂNCIA	ESPACIAL
TRABALHAR SUMIR BRINCAR ENCONTRAR	VER CAIR AJUDAR AGRADECER DAR CHAMAR	IR

Fonte: A autora (2017).

Na maioria das amostras, os verbos simples ocorreram por modificação espacial, e em relação aos verbos de concordância, que são aqueles que se flexionam em pessoa, número e aspecto, houve bastante incorreções (como demonstrado pelas Figuras 46, 48 e 49). Mas, inicialmente, na Figura 53, destaco um exemplo de concordância verbal adequada extraída da sinalização de O1:

Figura 53 - Realização de verbo com concordância na sinalização de O1



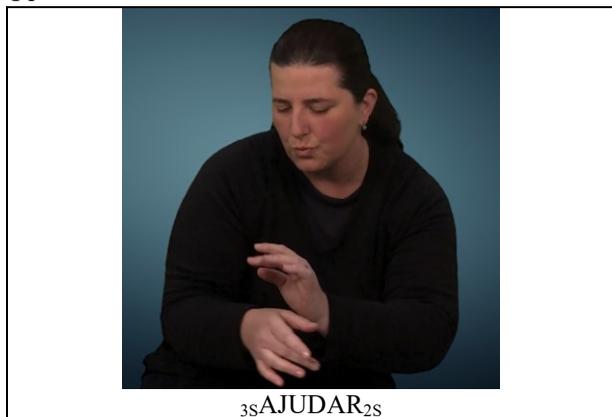
Fonte: Dados do G1 (2017).

Cada uma dessas imagens refere-se à produção do verbo em direções diferentes, sendo que a palma da mão ficou voltada para o objeto em questão. Então, em (A), a construção do verbo VER é referente a expressão de que “O menino viu as cestas”, e a sinalizante, que anteriormente já havia associado à sua esquerda o referente cesta, realizou o movimento do sinal VER nessa mesma direção, produzindo uma concordância verbal adequada. Em (B), a construção do verbo VER é referente a expressão “O menino viu o homem na árvore”, e a sinalizante realizou o sinal exatamente em direção ao ponto anteriormente associado ao referente homem. E a última imagem, (C),

refere-se ao verbo VER expressado em contexto de “O menino viu os 3 adolescentes” e, nesse caso, ela também orientou sua mão de modo que o ponto definido anteriormente para os 3 meninos fosse o alvo do sinal para que assim representasse o argumento externo do verbo.

Em relação ao verbo AJUDAR, ilustrado pela Figura 54, aconteceu a mesma coisa, quer dizer, correta concordância por meio da demonstração do objeto indicado pela palma mão. Quando a O1 produziu  $_{3S}AJUDAR_{2S}$ , ela estava referindo-se aos 3 meninos (3S) como agente da ação, e ao menino da bicicleta (2S) como paciente da ajuda, logo, ela fez que a palma da mão se voltasse ao centro do plano horizontal – que foi o ponto anteriormente definido para o menino que estava sendo, no caso, o ajudado.

Figura 54 - Realização do verbo AJUDAR com concordância na sinalização de O1



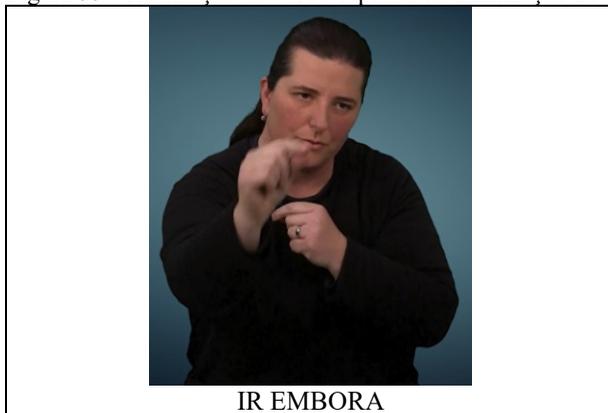
Fonte: Dados do G1 (2017).

Todavia, realizações como essa se deram em quantidade menor do que aquelas que apresentaram incorreções na concordância. A mesma sinalizante que realizou o exemplo acima cometeu um equívoco ao realizar o sinal de DAR, quando estava dizendo que o menino deu peras aos adolescentes. Ela direcionou o movimento do verbo a sua esquerda sendo que, anteriormente, havia associado o centro do plano horizontal para os adolescentes. Logo, a interpretação da sinalização acabou ficando comprometida.

Quanto aos verbos espaciais, nota-se que também estiveram presentes na sinalização dos participantes do G1, devido ao fato de que as cenas apresentavam a introdução de personagens que se movem no

cenário construído, e que deixam a cena para dar lugar a outro *frame* de sinalização. O verbo IR EMBORA, por exemplo, foi utilizado em referência aos 3 adolescentes e ao menino. Na Figura 55 destaco a sinalização de O1.

Figura 55 - Realização de verbo espacial na sinalização de O1



Fonte: Dados do G1 (2017).

IR EMBORA pode ser classificado como verbo espacial, uma vez que pode ser realizado em diferentes locais do espaço de modo a demonstrar as direções, e deixando rastro da trajetória percorrida em perspectiva.

No tocante ao uso daqueles verbos chamados por Faria-Nascimento e Correia (2011) de manuais, dentre as amostras encontram-se as seguintes realizações:

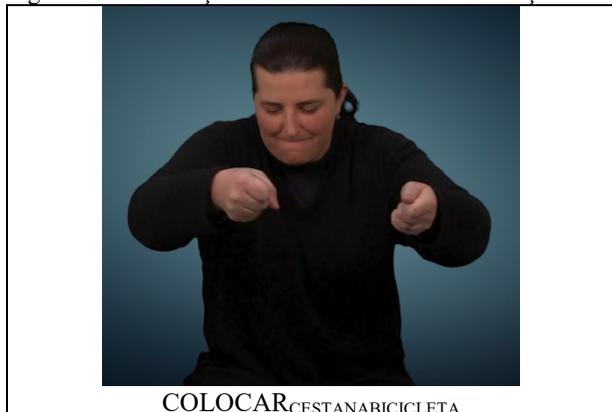
Quadro 15 - Verbos manuais produzidos pelos participantes do G1

PEGAR<sub>PERASDAÁRVORE</sub>  
 PEGAR<sub>PERASDACESTA</sub>  
 PEGAR<sub>PERASDOCHÃO</sub>  
 COLOCAR<sub>PERASNOBOLSO</sub>  
 COLOCAR<sub>PERASNACESTA</sub>  
 COLOCAR<sub>CESTANABICICLETA</sub>  
 PUXAR<sub>OBODE</sub>  
 ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub>  
 SENTAR<sub>NABICICLETA</sub>  
 BATER<sub>ABICICLETANAPEDRA</sub>  
 LEVANTAR<sub>ABICICLETA</sub>  
 COMER<sup>^</sup>PERA  
 CAIR<sub>DABICICLETA</sub>

Fonte: A autora (2017).

Conforme já discutidos no Capítulo 3, esses sinais são realizados de forma a demonstrar como se a pessoa estivesse imitando a ação conceituada pelo verbo (MCCLEARY E VIOTTI, 2011; DUDIS, 2008). Eles são feitos assim pois trazem uma carga de informação incorporada na expressão verbal e, dessa forma, o sinalizante é capaz de, pela configuração de mão, indicar quem faz o que e como faz, tornando, assim, o conteúdo semântico explícito e detalhado, marcado iconicamente, e mimeticamente visualizado – como no caso ilustrado na Figura 56 , do verbo COLOCAR<sub>CESTANABICICLETA</sub>, que se deu com a manutenção da representação mimética.

Figura 56 - Realização de verbo manual na sinalização de O1

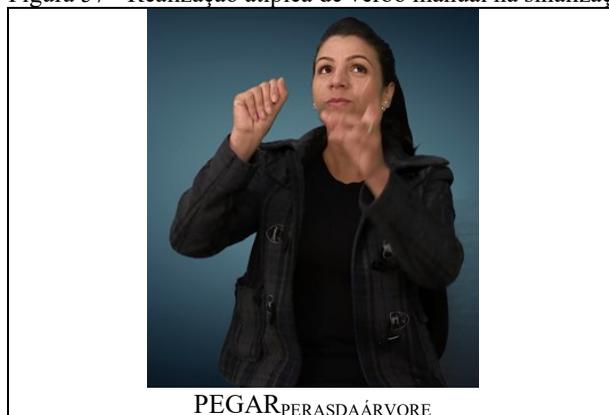


Fonte: Dados do G1 (2017).

COLOCAR é um verbo manual e por meio da configuração de mão de O1 é possível perceber que se trata da ação de segurar uma cesta (pelas alças), e o movimento produzido remete, ainda, a ideia de colocá-la em algum lugar, que no caso da narrativa em questão, é na bicicleta.

Ocorre que realizações não-conforme para esses verbos acabam gerando interpretações distintas. Seria o caso, de por exemplo, o sinalizante realizar o sinal de PEGAR<sub>PERASDAÁRVORE</sub> com as mãos fechadas, e não em formato de garra como o é, pois, ainda que mantivesse a referência da árvore seu sentido estaria comprometido. Note-se essa realização da sinalização de O6 demonstrada na Figura 57 .

Figura 57 - Realização atípica de verbo manual na sinalização de O6



Fonte: Dados do G1 (2017).

A configuração de mão que ela utilizou não remete a ideia de que está pegando um objeto redondo. Assim se deu também quando produziu o sinal de COLOCAR<sub>PERASNOBOLSO</sub>, demonstrado pela Figura 58, porque a orientação da mão e a parada do movimento na região abdominal implicaram em significado diferente do de guardar um objeto redondo no bolso.

Figura 58 - Realização atípica de verbo manual COLOCAR<sub>PERASNOBOLSO</sub> na sinalização de O6



Fonte: Dados do G1 (2017).

Da mesma forma, na ilustração da Figura 59 - , pode-se observar que o sinal não faz menção à ação de segurar um objeto arredondado, como uma pera, ou seja, a representação icônica da situação é feita de maneira pouco marcada e muito discreta.

Figura 59 - Realização atípica de verbo manual COLOCAR<sub>PERASNOBOLSO</sub> na sinalização de O1



Fonte: Dados do G1 (2017).

Outras realizações assim foram identificadas nas sinalizações dos ouvintes do G1, principalmente em relação ao ANDAR<sub>DEBICLICLETA</sub>,



Figura 61 - Realização não-conforme do verbo manual ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> na sinalização dos participantes do G1



Fonte: Dados do G1 (2017).

Além de O6, O5 e O1 também usaram o sinal exibido em (A) para fazer referência à ação do menino de andar de bicicleta. Entretanto, parece-me que esse sinal não dá conta de transmitir a ideia, pois ele se refere à incorporação da entidade pessoa (em pé). Uma variação dessa mesma inconformidade é vista na imagem (D), quando o sinalizante sinalizou o trecho que se referia aos personagens menina e menino andando de bicicleta em sentidos opostos. A imagem em (B) mostra a participante O2 realizando o sinal ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> sem preservar a iconicidade do transporte de duas rodas, já que optou por uma configuração de mão que remonta a ideia de uma pessoa que desloca-se a pé. Em (C) há uma variação de (B), pois o sinalizante encolheu os

dedos ao mesmo tempo em que os movimentou, trazendo, desse modo, certo estranhamento ao sinal.

O6 ainda realizou um outro tipo de sinal para ANDAR o qual ficou bem diferente do que normalmente se vê em sinalizações de sujeitos fluentes, haja vista que ela reproduziu o movimento (para lateral) relativo a passos (de pessoas), e não como normalmente se faz com incorporação de pessoa ou demonstração do movimento das pernas. A Figura 62 traz essa realização exemplificada.

Figura 62 - Realização não-conforme do verbo ANDAR na sinalização de O6



Fonte: Dados do G1 (2017).

Pelos dados, é possível perceber que os ouvintes tiveram muita dificuldade para realizar esse verbo manual em razão de que, além de ao longo da narrativa executarem repetidas vezes os exemplos elencados acima, deixaram de maximizar o uso da produção morfossintática.

O verbo CAIR<sub>DABICICLETA</sub> também ficou um pouco comprometido da forma como foi feito. Note-se isso por meio da Figura 63 , a qual apresenta a realização da produção morfossintática de O6.

Figura 63 - Realização não-conforme do verbo CAIR<sub>DABICICLETA</sub> na sinalização de O6

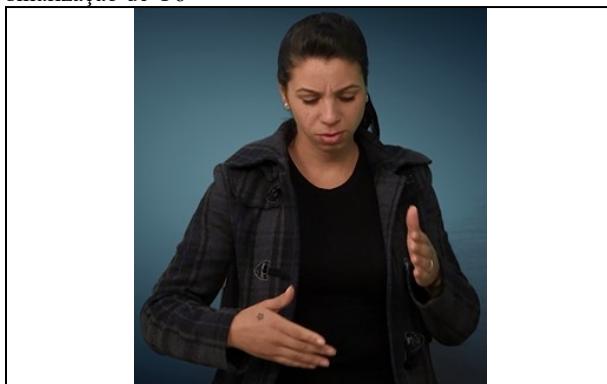


Fonte: Dados do G1 (2017).

Apesar da visualização da Figura 63 estar comprometida devido ao fato de O6 ter realizado a sinalização em plano muito baixo, pode-se perceber que a realização do sinal de CAIR está sendo feito com a palma da mão para cima, com os dedos espreados e com movimento semicircular articulado da palma para dorso. Ocorrência essa distinta daquela que normalmente se dá pelo uso do classificador de pessoa personificada ou pela representação de parte do corpo da pessoa (as pernas, no caso) utilizado junto ao movimento semicircular articulado da palma para dorso. Ou seja, esse sinal deixou de preservar os traços gestuais e representativos da ação de uma pessoa de cair da bicicleta.

No quinto episódio, O6 realizou o sinal de PEGAR<sub>ASFRUTASDOCHÃO</sub> também de forma não mimética. Conforme se vê na Figura 64, sua forma de sinalizar estava com uma configuração de mão e com movimento os quais favoreceram uma interpretação diferente da ação de pegar objeto redondo do chão.

Figura 64 - Realização não-conforme do verbo PEGAR<sub>ASFRUTASDOCHÃO</sub> na sinalização de O6



Fonte: Dados do G1 (2017).

Do exemplo acima, analisa-se que o fato de a sinalizante ter mantido suas mãos junto ao corpo com a palma voltada para si, com os dedos fechados e com produção de movimentos curtos e bruscos, foi crucial para descaracterização mimética e icônica de alguém que pega objetos redondos (as frutas) no chão.

Para concluir, os dados da narrativa da História da Pera sinalizada pelos participantes do G1 mostraram que dada a complexidade dos verbos nas línguas de sinais (PIZZIO, 2011) seu uso parece ser difícil para aqueles que tem a Libras como L2, especialmente no que tange aos verbos do tipo concordância e manuais. A seguir, apresento os usos da produção da referenciação por meio do corpo feitos pelos ouvintes.

### 5.3 A REFERENCIAÇÃO POR MEIO DO CORPO

O elemento referenciação por meio do corpo, ocorrência comum em narrativas em Libras e manifestada pela interpretação (pelo corpo do narrador) das ações dos personagens (LEAL, 2011), foi presente na sinalização dos participantes do G1. Esses, em sua maioria, assumiram o papel de alguns dos personagens da narrativa, mas não dos cinco. O3 foi a exceção, apresentando a incorporação para o homem, para o jovem com o bode, para o menino de bicicleta, para a menina de bicicleta e para os 3 adolescentes. A Tabela 3, demonstra a quantidade de personagens referenciados pelo corpo pelos sinalizantes ouvintes.

Tabela 3 - Quantidade de personagens incorporados pelo corpo durante a sinalização dos participantes do G1

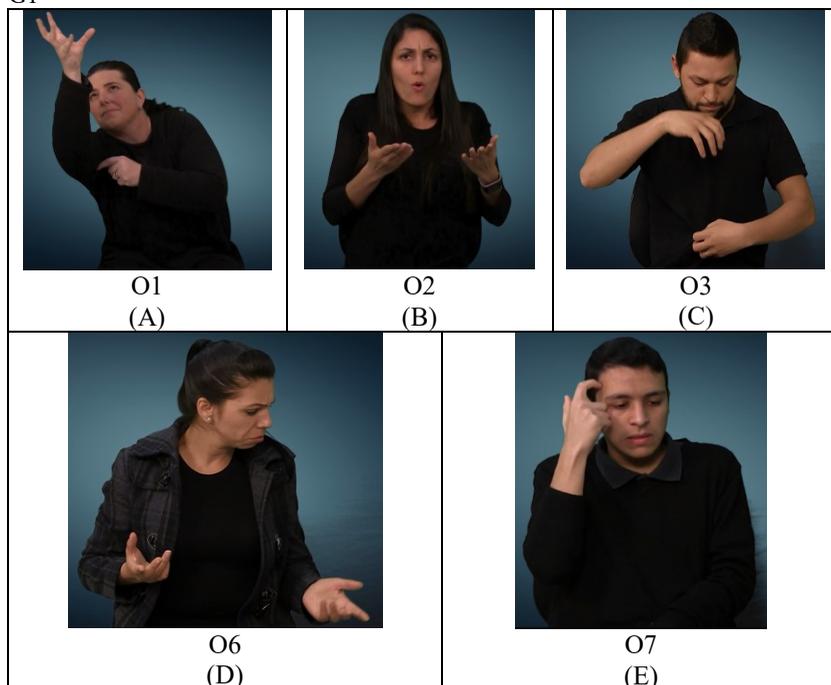
<b>OUVINTE</b>	<b>PERSONAGENS INCORPORADOS</b>
O1	4
O2	3
O3	5
O4	4
O5	4
O6	4
O7	3

Fonte: A autora (2017).

Dentre os sinalizantes que realizaram 4 incorporações (O1, O4, O5 e O6), a supressão foi da personagem menina, e dentre aqueles que realizaram apenas 3 incorporações (O2 e O7), as supressões foram da menina e do jovem com o bode. Quanto a esse dado, é pertinente clarificar que a questão da não incorporação de um personagem, provavelmente, tem a ver com a proeminência desse na narrativa, bem como com a memória visual de quem assiste ao filme. A menina e o jovem são personagens coadjuvantes na história, e penso que, por isso, foram suprimidos pela maioria dos sujeitos.

Dispensando atenção à realização da referenciação por meio do corpo dos três principais personagens (o homem, o menino, os adolescentes), nota-se questões importantes. Começo exibindo a Figura 62, na qual se tem a incorporação do personagem homem nos dados dos participantes do G1.

Figura 62 - Incorporação do personagem homem nos dados dos participantes do G1



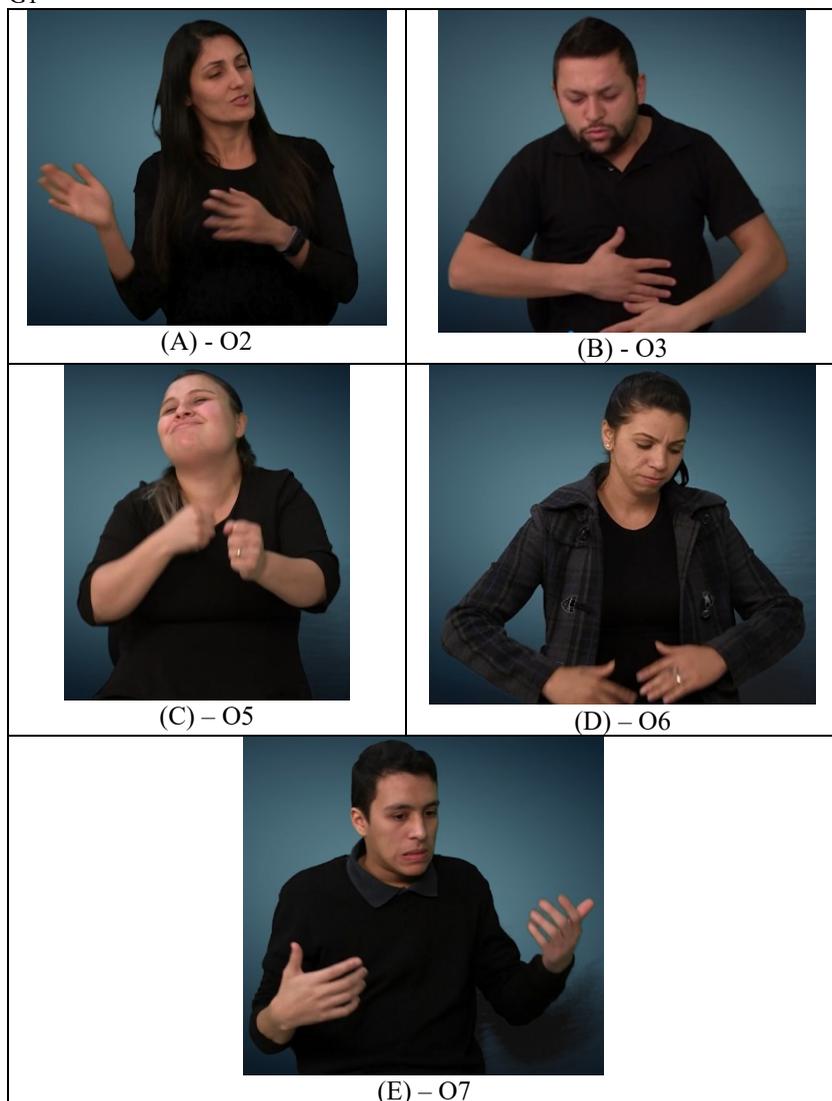
Fonte: Dados do G1 (2017).

Dessas imagens, é possível depreender que os sinalizantes de Libras como L2 dispuseram de estratégias como movimentação sutil do tronco e direção do olhar – apontadas por Leal (2011) como constituintes da referenciação por meio do corpo – para mostrar as ações do homem. Em (A) e em (C), a incorporação é facilitada pela realização de verbos manuais PEGAR e COLOCAR simultaneamente à referenciação, pois tal como ocorre com ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub>, visto anteriormente, há hibridismo nessa construção, ou seja, ora eles podem ser considerados substantivos, ora podem ser considerados verbos. A identificação de que se trata do uso da referenciação por meio do corpo, e não da citação de um verbo, se dá pelas marcas de expressões não manuais. O1, por exemplo, mexe os ombros para a direita e para esquerda ao mesmo tempo em que volta seus olhos para diferentes espaços no ponto alto, enquanto executa o sinal manual, imitando, assim, a ação de alguém que procura pelas frutas na árvore para colhê-las.

Em (B), (D) e (E) os sinalizantes realizam a incorporação facilitada pelo uso de componente gestual. Em (B), O2 desenvolve uma interrogação emitida pelo personagem homem (de forma não verbal no filme). Ela está simultaneamente reproduzindo o movimento corporal comum a quem está expressando “onde” enquanto procura algo. Em (D) a sinalizante lança mão de um gesto para corroborar a ideia de que o homem estava “procurando” e fez a referência por meio do corpo usando ambas as mãos voltadas para cima, balançando o ombro para ambos os lados enquanto direcionava seus olhos para diferentes pontos da parte baixa do espaço, e fez uma expressão de dúvida. O7, em (E) coçou a frente da cabeça para referenciar o homem que estava “encabulado” com o sumiço da cesta.

Note-se agora, na Figura 63, as ocorrências de incorporação do personagem menino realizadas pelos ouvintes.

Figura 63 - Incorporação do personagem menino nos dados dos participantes do G1



Fonte: Dados do G1 (2017).

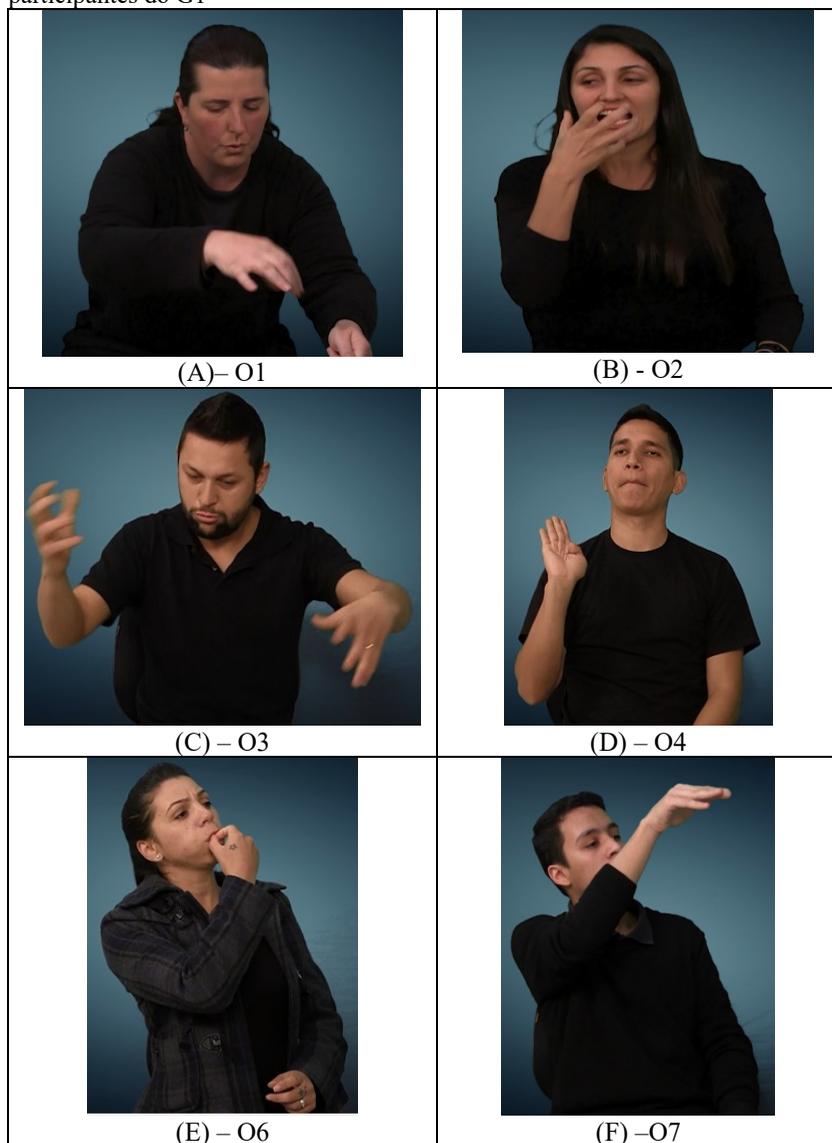
A análise dos dados no que tange à referência por meio do corpo do personagem menino, tal qual ocorreu com a incorporação do personagem homem, se deu por conta do uso de verbos manuais e de

componentes gestuais. Em (A), tem-se a amostra da realização do sinal de TCHAU, o qual, além de ter uma carga icônica muito familiar aos ouvintes, vem seguido de expressão facial, de modo a demonstrar que essa voz não é mais do narrador. Em (C), identifica-se a realização do sinal de ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> sendo transformado para a referenciação por meio do uso de uma expressão facial específica, que, no caso, teve relação com a satisfação do menino em ter pego a cesta e tê-la consigo em sua bicicleta. É bem verdade que O5 fez uso da configuração de mão do sinal com orientação distinta (quase que produzindo o sinal de CORRER), mas isso não compromete a análise do elemento de espacialização em tela.

As figuras (B), (D) e (E) dizem respeito ao uso de gestos para a construção da descrição das ações desempenhadas pelo personagem menino. Em (B), nota-se que o sinalizante realizou movimentos circulares na barriga com expressão facial de desejo, demonstrando, então, a motivação do menino em pegar a cesta de pera. Em (D), constata-se que a sinalizante passou as mãos nas pernas representando a ação de “limpar-se”, executada pelo menino logo após ele ter caído da bicicleta. E em (E), o gesto desempenhado por O7 diz respeito à demonstração do sentimento do menino de estar atrapalhado ou desconsertado frente ao fato de que todas as peras caíram no chão.

Quanto aos resultados referentes à referenciação por meio do corpo para o personagem “3 adolescentes”, compete inicialmente esclarecer que considero os “3” um mesmo referente pelo fato de que sua introdução na narrativa é marcada pela produção do numeral 3 – ou seja, um único sinal é produzido para referir-se a eles. De fato, há momentos na narrativa que um deles é evidenciado, devido às ações que desenvolve, no entanto, por meio da sinalização não é possível saber de qual deles se trata. Isso posto, seguem os dados na Figura 64.

Figura 64 - Incorporação do personagem 3 adolescentes nos dados dos participantes do G1



Fonte: Dados do G1 (2017).

Ao analisar os usos apresentados pelos ouvintes no que concerne à referenciação para os 3 adolescentes, observa-se que a realização se

deu pelo aproveitamento da presença de verbos manuais (ilustrados em (A), (B) e (C)) e de componentes gestuais (D), (E) e (F).

Pelas imagens (A) e (C), observa-se que os sinalizantes estão realizando o sinal de PEGAR, e o contexto de produção é de quando as peras caíram e os adolescentes ajudaram a colocá-las de novo na cesta. A direção do olhar e a inclinação da cabeça dos sinalizantes sugerem não se tratar da realização do sinal do verbo propriamente dito, mas de uma incorporação dos personagens.

Na imagem (B), tem-se uma amostra de que um verbo manual como COMER^PERA pode ser maximizado por meio do uso de expressão facial e corporal, para, então, tornar-se incorporação de personagem. A sinalizante ao realizar o léxico faz também movimentos com a boca os quais lembram a ação de mastigar, e sutilmente olha para os lados e balança a cabeça, transmitindo, assim, a ideia de que os garotos estavam – despretensiosamente – comendo as peras, quando passaram pelo homem que estava na árvore. Da realização desse sinal, inclusive, houve uma ocorrência bastante diferenciada, de quando O7, ainda ocupando-se do papel de narrador, realizou o verbo COMER fora do seu ponto de articulação habitual, de modo a incorporá-lo nos sujeitos referenciados pelo sinal de 3. Apresento o dado abaixo.

Figura 65 - Composição verbal atípica na sinalização de O7



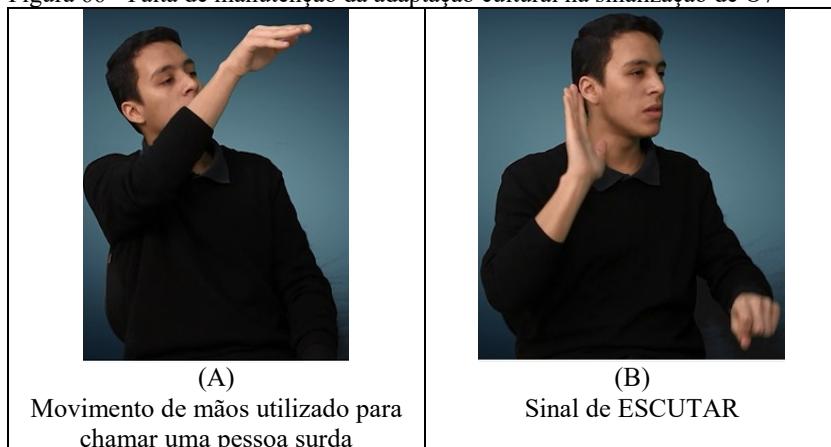
Fonte: Dados do G1 (2017).

Retomando a Figura 64, vê-se que o sinal expressado em (E) é o de APITAR, mas como a sinalizante está fazendo uso de mecanismos como movimento do tronco e direcionando a cabeça e o olhar para a direção não neutra do espaço de sinalização, acaba tornando-se parte da

referenciação por meio do corpo. Em (D), a amostra é de um fragmento realizado pelo sinalizante O4, o qual, para citar o fato de que um dos adolescentes tinha um brinquedo na mão quando encontrou o menino que havia caído da bicicleta, realizou uma descrição detalhada da forma e do funcionamento do objeto. Logo após isso, ele movimentou a mão para frente e para trás, com os lábios cerrados e o olhar para o horizonte, imitando a ação de brincar do referente.

O sinalizante O7 (imagem F), para fazer a referenciação por meio do corpo para os 3 adolescentes, realizou uma adaptação cultural, fazendo balanços com mão no ar – como se faz para chamar pessoas surdas. Nessa incorporação, tem-se então um dos adolescentes chamando o menino de forma visual. Essa realização chamou atenção na sinalização, pois junto a esse sinal um outro - sem afinidade semântico-pragmática – apareceu. Explico: há um vocabulário específico em Libras para o verbo CHAMAR (imagem (A) da Figura 66 ), entretanto, ao referir-se ao chamamento dirigido a uma pessoa surda, normalmente, o sinalizante realiza o movimento de balanço das mãos que, realmente, se faz quando quer que esse lhe olhe. Com esse emprego, parece que o sinalizante está fazendo uma adaptação cultural, já que está contando a história para uma menina surda. Ocorre que, em seguida, ele realiza o sinal de ESCUTAR (imagem (B) da Figura 66 ) referindo-se ao menino o qual, conceitualmente, é a entidade que estava sendo chamada pelos adolescentes que fizeram o gesto manual. Percebe-se aí, portanto, uma distração com o uso de um dos sinais abaixo ilustrados.

Figura 66 - Falta de manutenção da adaptação cultural na sinalização de O7



Fonte: Dados do G1 (2017).

Por último, cumpre dizer, ainda, que o elemento de espacialização aqui tratado tem relação estreita com a capacidade de uso das expressões faciais, e isso é afirmado pela constatação de que aqueles que demonstraram mais expressividade desempenharam mais os papéis dos personagens, e aqueles que apresentaram expressões mais discretas acabaram ocupando-se mais do papel de enunciador na narração.

Então, respondendo – mais objetivamente – à questão posta para este capítulo, pode-se afirmar que, durante a sinalização da narrativa da História da Pera:

(i) Os sinalizantes de Libras como L2 do G1 fazem uso da associação de pontos no espaço por meio de restritas apontações, com boa modificação espacial, componentes não manuais e localização descritiva, enquanto fazem uso muito problemático da relação contrastiva;

(ii) Os sinalizantes de Libras como L2 do G1 fazem uso da produção morfossintática exclusivamente por meio dos verbos simples e dos verbos espaciais, já que os verbos de concordância e os verbos manuais foram realizados de forma muito problemática;

(iii) Os sinalizantes de Libras como L2 do G1 fazem uso da referência por meio do corpo em circunstâncias em que os verbos manuais e os gestos são presentes. São ausentes os diálogos diretos construídos no discurso.

No próximo capítulo, apresento a avaliação dos surdos quanto aos usos dos elementos que compõem a espacialização em Libras.

## **6 A PERSPECTIVA DE PROFESSORES SURDOS QUANTO AO USO DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESPACIALIZAÇÃO POR OUVINTES SINALIZANTES DE LIBRAS COMO L2**

Este capítulo visa a responder à segunda pergunta de pesquisa: Como surdos sinalizantes de Libras avaliam a sinalização de ouvintes no que se refere à associação de pontos no espaço, produção morfossintática e referenciação por meio do corpo? Para realizar essa avaliação, os professores surdos utilizaram uma ficha de avaliação (Apêndice III) contendo quatro alternativas para cada elemento alvo. Na Seção 6.1 apresento as bases norteadoras das alternativas, e na Seção 6.2 faço uma análise da avaliação realizada pelos surdos às narrativas dos ouvintes a partir dessa ficha, buscando relacionar o uso de cada elemento de espacialização à noção de fluência e os seus níveis.

### **6.1 DAS BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE NÍVEIS AVALIATIVOS**

Como já mencionado no capítulo da Metodologia, a elaboração das alternativas da ficha de avaliação, para cada elemento de espacialização, se baseou na descrição e análise de 13 narrativas sinalizadas da História da Pera do *Corpus* de Libras da UFSC. As alternativas foram formuladas considerando os níveis de gradação: satisfatório (alternativa a da ficha), menos mediano (alternativa b da ficha), mais mediano (alternativa c da ficha) e precário (alternativa d da ficha) a cada elemento-alvo. A análise foi realizada de acordo com os episódios apresentados no Quadro 12 do Capítulo 5.

#### **6.1.1 O uso do elemento associação dos pontos no espaço**

Para a construção do nível satisfatório, destinado ao elemento associação dos pontos no espaço, guiei-me pelo uso que C3<sup>52</sup> fez desse elemento em todo o episódio 1, fazendo apontações, modificação espacial, localização descritiva, uso de componentes não manuais e, principalmente, bom uso da relação contrastiva de pegar as peras da

---

<sup>52</sup> Conforme esclarecido na Metodologia, a partir da análise das produções do *Corpus* de Libras da UFSC identifiquei quatro formas recorrentes de usos de cada elemento-alvo. Isso significa dizer que as bases elencadas nessa seção tratam-se da representatividade da amostra daquele agrupamento.

árvore e colocá-las nas cestas. Da localização descritiva, o sinalizante não produziu explicitamente o sinal de ESCADA, mas realizou o verbo SUBIR e DESCER em ponto próximo à árvore, fazendo-se entender que o homem estava “subindo/descendo da árvore com escada”.

O segundo episódio também foi feito sem empilhamento de referente e com a devida marcação da relação contrastiva para o homem que continuava na árvore e para o homem que passava com o bode.

A sinalização do terceiro episódio, por sua vez, ocorreu com as marcações adequadas de referentes (homem na árvore e menino de bicicleta) no plano horizontal.

No quarto episódio, C3 associou os pontos para menina e menino, e deu todas as descrições na relação contrastiva. Observou-se, ainda, o uso do ponto distante sagital – pois, quando o sinalizante havia mencionado que o menino já tinha ido de bicicleta (ao distante), ele o trouxe de volta ao centro para contracenar com o referente introduzido em ponto opositor. Além disso, as ações decorrentes dos olhares trocados entre os personagens (bater na pedra, peras caírem, perder o chapéu) se deram no ponto central do plano horizontal.

Do quinto episódio, é possível observar que a introdução dos 3 adolescentes aconteceu em (co), e desse mesmo ponto partiu a produção do verbo de concordância AJUDAR, o qual teve como alvo o centro (onde o menino havia sido associado). Depois de o sinalizante descrever a ajuda, narrou que o menino seguiu de bicicleta em direção ao distante sagital, e que os três adolescentes andaram em direção ao (ips). Nesse ponto, um dos adolescentes (o que estava com uma raquete na mão) viu o chapéu. A entrega do chapéu ocorreu com as retomadas exatas dos pontos, isto é, o adolescente saiu do (ips) e foi em direção ao (ce).

No último episódio, C3 iniciou o verbo ANDAR para os meninos no (ce), e deslocou-o um pouquinho a (ips). Retomou a árvore em (co), fez os sinais de SUBIR<sub>NAÁRVORE</sub> e DESCER<sub>DAÁRVORE</sub> nessa localização, e realizou os sinais de CHEI@ e VAZI@ para as três cestas por meio do recurso de boia. Enfim, retomou o ponto anteriormente associado aos referentes dessa relação contrastiva.

Ainda em relação à associação de pontos no espaço feita por C3, ressalto que a passagem de um episódio para o outro deu-se por meio da produção do sinal de OUTR@. A transição das cenas foi demonstrada com esse sinal, e as oposições foram dadas pelo corpo. C3 ainda produziu o sinal OUTR@ duas vezes, cada um sendo realizado de um lado do seu corpo. Primeiramente, referiu-se ao homem que estava colhendo as frutas; depois, desejando falar de mais dois personagens (o que passa pela árvore puxando o seu bode e o que passa pela árvore de

bicicleta), sinalizou OUTR@ HOMEM e deu as informações relativas às cenas que se relacionavam com esses personagens. Em outro momento, sinalizou OUTR@ HOMEM referindo-se ao terceiro personagem da história. Considerando que o primeiro “OUTR@ HOMEM” ocupou um ponto à direita em relação ao corpo, o segundo foi sinalizado à esquerda, conforme se observa na Figura 67 .

Figura 67 - Sinal de OUTR@ realizado em pontos diferentes do espaço.



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

C3 associou mais um referente no ponto onde havia inicialmente mencionado o personagem que estava com o animal e, para isso fez novamente o uso do sinal OUTR@. Em oposição a esse ponto, o sinalizante retomou o personagem que estava na bicicleta e estabeleceu relações entre eles. Além disso, um novo referente foi associado no ponto à esquerda: os 3 meninos, como mostra a Figura 68 .

Figura 68 - Sinalização em pontos opostos na sinalização de C3.



Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

Com base na análise da produção de C3 para o elemento associação dos pontos no espaço, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante faz associação R-locus no espaço, ou seja, distribui índices de referência em ponto opositor a cada episódio e os mantém em caso de retomada do referente.”

Para a construção do nível mediano, guiei-me pela sinalização de C1. Ressalto que muitas ocorrências verificadas em C3 foram também identificadas na sinalização de C1; contudo, foram observadas duas confusões no uso do espaço.

A primeira se deu quando a sinalizante definiu o ponto à direita para o menino de bicicleta e, quando na relação contrastiva com a menina, o menino passou a ocupar o ponto à esquerda, sem que nenhuma pista discursiva (para mudança de localização) tivesse sido dada, ocasionando a falta de manutenção do ponto e afinidade semântica. A segunda confusão ocorreu quando a sinalizante definiu a esquerda como sendo a chegada dos 3 adolescentes, e o ponto central do plano horizontal como lugar de parada e ocorrência do evento de ajudar o garoto da bicicleta com as pernas que haviam caído. Na sequência dos fatos, o garoto que recebeu a ajuda dos adolescentes os agradeceu, e a realização do verbo AGRADECER – que é direcional – não se deu para o devido ponto à esquerda. Ou seja, além do problema de concordância, observou-se o problema com a retomada do ponto do referente “3 adolescentes”, como mostra a Figura 69 .

Figura 69 - Confusão na associação de ponto no espaço na sinalização de C1



Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

Da forma como a segunda enunciação foi produzida, compreende-se que o menino está agradecendo alguém que está sendo referenciado ao lado direito. Para que o agradecimento fosse direcionado aos adolescentes, o verbo deveria ter sido produzido em direção à esquerda (onde eles inicialmente haviam sido inseridos), ou ao centro, onde se deram as suas últimas ações.

Com base na análise da produção de C1 para o elemento associação dos pontos no espaço, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante faz as associações R-locus no espaço, mas ainda apresenta poucas (de 2 a 3) confusões neste emprego. O sinalizante confunde algumas retomadas de referente.”

Para a construção do nível mais mediano, guiei-me pela sinalização de C4, que –apresentou muitas ocorrências confusas. Por exemplo, ao narrar que as peras colhidas eram colocadas em uma cesta, a sinalizante elegeu o ponto à esquerda para associar o referente CESTA, enfatizando que haviam duas cestas (nesse mesmo *locus*). Também relatou que o menino de bicicleta havia visto muitas frutas, e que ele havia pego uma cesta para colocá-las na sua bicicleta. Considerando que a concordância do verbo VER é feita pela trajetória e direção do movimento, ela deveria acontecer da direita para a esquerda, pois as cestas estariam sendo retomadas, nesse momento. Mas, não foi isso o que ocorreu. A sinalizante realizou o sinal de VER em direção ao ponto central do plano frontal. Ou seja, ela sinalizou “ver as cestas” com

a direção do sinal de VER a um local onde o sinal de CESTA, anteriormente, não havia sido inserido.

Da mesma forma, os sinais correspondentes à CESTA, por questão de manutenção da afinidade semântica, deveriam ter sido sinalizados no ponto a ela associado, ou seja, à esquerda. Conforme pode-se abstrair das imagens (C) e (D) da Figura 70, a sinalizante realizou os sinais de MUIT@ e PEGAR relativos a peras (que estavam na cesta) em ponto central do plano frontal.

Figura 70 - Confusão de C4 para a retomada de pontos no espaço.

PONTO À ESQUERDA	PONTO À DIREITA
	 <p data-bbox="743 517 927 571">MENIN@VER_CESTA (B)</p>
 <p data-bbox="318 991 519 1050">Português: A cesta (A)</p>	 <p data-bbox="673 920 1001 1008">Português: Havia muitas peras na cesta (C)</p>
	 <p data-bbox="673 1335 1001 1418">Português: O menino pegou as peras da cesta (D)</p>

Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

A falta de retomada do referentes no pontos anteriormente definido no espaço, apareceu em outras ocasiões, como quando C4 sinalizou a relação contrastiva 6 da História da Pera (conforme Quadro 13 do Capítulo 5). Nesse trecho, a sinalizante definiu o ponto à direita para os 3 adolescentes e relatou, ao centro, que eles ajudaram o garoto que havia caído e derrubado as peras que estavam na cesta da bicicleta. Ocorre que, ao sinalizar que o garoto havia dado peras aos adolescentes como recompensa à ajuda recebida, C4 deveria ter realizado o movimento do verbo DAR em direção ao ponto direito e não à esquerda como fez, uma vez que esse verbo deve concordar com a pessoa e a direção em ponto onde os referentes beneficiários da ação estão. É o que a Figura 71 ilustra.

Figura 71 - Concordância atípica do verbo DAR sem marcação de número e sem direção adequada

PONTO À ESQUERDA	PONTO À DIREITA
 <p data-bbox="183 1023 446 1050">Português: os 3 meninos</p>	 <p data-bbox="684 1023 779 1050"><sub>1S</sub>DAR<sub>3S</sub></p> <p data-bbox="586 1050 874 1075">Português: Eu dei para ele.</p>

Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Com base na análise da produção de C4 para o elemento associação dos pontos no espaço, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante apresenta muitas (4 ou mais) confusões na associação de pontos no espaço e confunde muitas retomadas de referente em vários episódios da narrativa.”

Para a construção do nível precário, guiei-me pela narrativa de C11, que sinalizou todos os vocabulários em (ce). Na única vez que tentou marcar (co) para o referente árvore, confundiu a retomada, como se observa na Figura 72 . Em outras palavras, ela realizou o sinal de ÁRVORE que se caracteriza por ser uma associação de ponto à direita,

porém, ao realizar o sinal de PEGAR, ela não manteve a afinidade semântica referente à retomada do lugar abstrato de onde o referente (a árvore) estava, produzindo movimentos ao centro do plano horizontal ao invés de a direita. Dessa forma, parece que C11 está narrando sobre alguém que colhe peras em um local não estabelecido anteriormente no espaço.

Figura 72 - Confusão de C11 na retomada do referente na sinalização



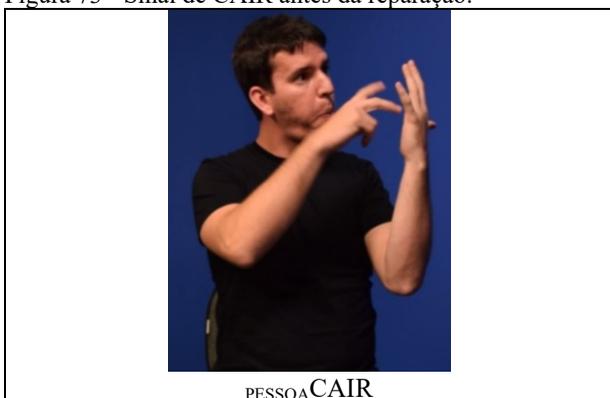
Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Com base na análise da produção de C11 para o elemento associação dos pontos no espaço, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante não apresenta a associação de pontos no espaço, elege um único local do plano horizontal para realização de todos os referentes e/ou confunde todas as realizações de referência e retomada”.

### 6.1.2 O uso do elemento da produção morfossintática

Para a construção do nível satisfatório, destinado a este elemento, guiei-me, mais uma vez, nas realizações de C3. Um momento bastante interessante em sua sinalização foi quando realizou uma rápida reparação no sinal de CAIR<sub>PERA</sub>. Primeiramente, realizou o verbo CAIR, tal qual se faz para uma pessoa, utilizando a configuração de mão 31.

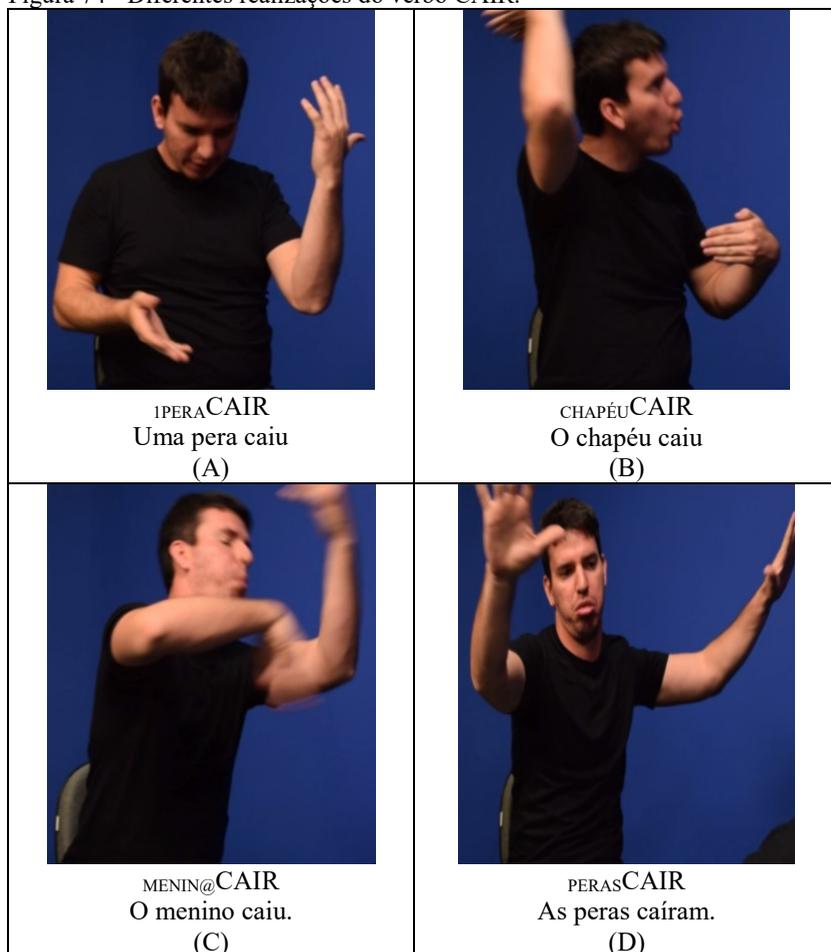
Figura 73 - Sinal de CAIR antes da reparação.



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Ocorre que, imediatamente após a sua realização, ele se autocorrigiu, demonstrando a sinalização mais típica para se referir ao objeto *pera*. Embora esse fenômeno esteja relacionado à acurácia, pode-se dizer que C3 demonstra conhecer as várias realizações do verbo CAIR, como mostrado na Figura 74, o que colabora a produção morfossintática.

Figura 74 - Diferentes realizações do verbo CAIR.



Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

Nas imagens (A), (B) e (C), é possível observar que, apesar de haver alteração no argumento externo (quem/o que caiu), houve a manutenção da configuração de mão aberta com dedos encostados uns nos outros. A diferença se deu no ponto onde se iniciou a realização do movimento. Em (A), o ponto inicial do sinal é a árvore, a qual permanece sendo produzida pela mão esquerda. Em (B), é a cabeça, pois esse é o local de realização do sinal de chapéu, anteriormente executado com a mesma mão – uma vez que a outra se mantém ocupada na

realização do sinal de ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> em referência à menina. Em (C), o início do sinal é o centro do espaço, já que ele se desenvolve a partir do sinal de bicicleta, executado anteriormente em relação ao menino. O movimento parece ser semelhante, pois é produzido de forma semicircular (repetidamente, no caso de MENIN@CAIR) com a finalização da palma para fora. No caso de a realização do verbo CAIR, com argumento externo no plural, na figura (D), o padrão dos sinais anteriores não se manteve, porque os dedos espriaram-se para dar a ideia de quantidade.

Destaco também a diferenciação das expressões faciais para cada um dos casos de CAIR. Em (A), não houve possibilidade de visualização, pois o olhar foi direcionado para o ponto de realização do sinal; logo, teve o abaixamento da cabeça. Para o caso de CHAPÉUCAIR, a expressão é demarcada com ênfase no alongamento e fechamento dos lábios, enquanto que, para se referir ao menino, as bochechas inflaram-se em (C). Para a produção de PERASCAIR, a língua, em (D), levemente exteriorizada, realiza um pequeno sopro.

Voltando à descrição do uso de C3, destaco que para todos os outros episódios ele manteve a representação mimética de todos os verbos, e os realizou com concordância em direção aos pontos associados no espaço para o referente alvo. Por essa razão, baseando-me na análise da produção de C3 para o elemento produção morfossintática, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante mantém a representação mimética para todos os verbos e realiza os verbos com concordância em direção aos pontos associados no espaço para o referente alvo”, que corresponde ao nível satisfatório.

Para o nível mediano, tomei mais uma vez a sinalização de C1 como referência, a qual fez bons usos do elemento-alvo em análise, pois produziu verbos que são influenciados pelo contexto, porém acabou demonstrando algumas poucas confusões ao longo do uso da produção morfossintática. Na Figura 75 , apresento um exemplo de adequada concordância e, na Figura 76 , uma confusão na produção morfossintática.

Figura 75 - Concordância verbal na sinalização de C1



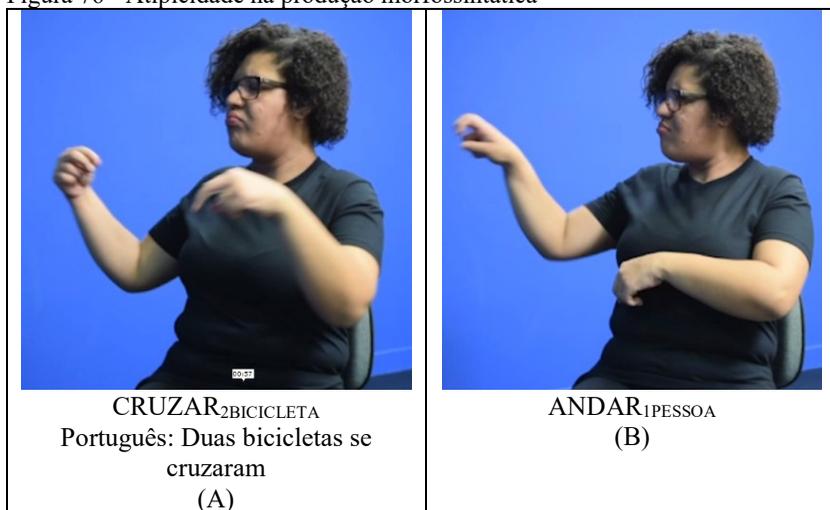
Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

Nesse contexto, a sinalizante estava se referindo ao homem velho e ao menino que foram demarcados à esquerda e à direita, respectivamente. Ao querer dizer que “o primeiro mandava no segundo”, o início do sinal MANDAR foi realizado próximo ao ponto associado ao primeiro referente, e o término se deu junto ao ponto estabelecido para o menino. O verbo MANDAR pode ser classificado como um verbo com concordância, uma vez que é produzido na direção dos argumentos e carrega os traços de pessoa e número, indicando qual o sujeito e o objeto em questão. O verbo, portanto, movimenta-se de um ponto a outro, acompanhado da direção do olhar. O ponto inicial do movimento, que contém morfema de número e pessoa, indica o sujeito, do mesmo modo, o ponto final indica o objeto.

O que está acima descrito corrobora a afirmação de Pizzio et al. (2009, p. 5), de que “[...] se o mesmo sinal for reproduzido em diferentes pontos do espaço, estaremos entrando no campo morfológico, pois poderemos estar incorporando movimentos que indicam [...] flexão verbal”.

Com relação à atipicidade presente em sua sinalização, observa-se que C1 fez uso dos sinais de CRUZAR<sub>2</sub>BICICLETA e ANDAR<sub>3</sub>PESSOAS de modo discordante, como apresentado na Figura 76 .

Figura 76 - Atipicidade na produção morfossintática



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

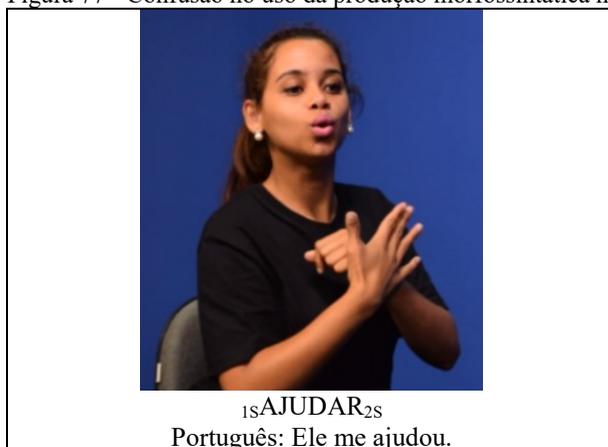
A imagem (A) demonstra a realização do sinal sendo feito com as duas mãos configuradas com o verbo ANDAR em referência à pessoa. C1 movimentou suas mãos de modo que ambas se entrecruzassem. Realizou movimentos curtos com os dedos indicadores e médios, indicando, assim, o balanço das pernas que os indivíduos produzem ao andar. Portanto, considero que essa realização pode ocasionar uma interpretação distinta daquela em que duas bicicletas se entrecruzam. Por essa razão, a diferença entre essas duas ações distintas poderia ser resolvida se a produção morfossintática fosse otimizada, ou seja, se C1 modificasse um pouco a configuração de mão para aquela que transmite a ideia da forma das pernas inclinadas de quando se está pedalando.

A imagem (B), por sua vez, demonstra a realização do sinal de ANDAR – um verbo que tem possibilidade de incorporação do numeral, direção e modo. Em outras palavras, é possível dizer em Libras a quantidade de pessoas que andaram, a direção, o meio utilizado para andar, e o modo que a ação aconteceu. Entretanto, a sinalizante realizou o sinal de ANDAR<sub>1</sub>PESSOA imediatamente após ter dito que eram 3 pessoas, tornando a sinalização incoerente, uma vez que ela não considerou a incorporação de quantidade ao verbo. Nesse caso, é possível que tenha violado a maximização da produção morfossintática.

Tomando como base a análise da produção de C1, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante apresenta poucas configurações que se diferenciam da representação mimética para os verbos, e realiza poucos verbos com concordância sem que a direção seja aos pontos associados no espaço para o referente alvo”, que corresponde ao nível mediano.

Para a construção do nível mais mediano, ancorei-me na análise da sinalização de C4, a qual, ao longo da narrativa, realizou muitas concordâncias não prototípicas. Dentre as várias realizações confusas, destaco, na Figura 77, a produção do verbo AJUDAR.

Figura 77 - Confusão no uso da produção morfossintática na sinalização de C4



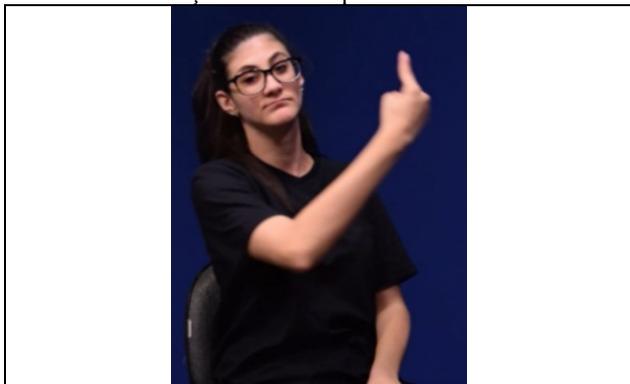
Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

No caso acima, a locução foi produzida no contexto em que C4 sinalizava que, após ter batido na pedra e derrubado a cesta com peras, o menino recebeu a ajuda de 3 adolescentes. Entretanto, conforme observa-se claramente na imagem, a sinalização do verbo não está concordando com os referentes postos em pontos abstratos no espaço. A palma da mão voltada para si mesma denota que a própria sinalizante é o objeto da ação. Desse modo, C4 narra que o menino caiu e que os adolescentes a ajudaram (ela, a sinalizante). Essa produção morfossintática não estaria comprometida se a sinalizante estivesse elaborando o discurso em primeira pessoa, por meio da referenciação do corpo, emprestando o seu corpo para personificar as ações do menino. Aí sim, faria sentido o uso do sinal de ajuda sendo executado em sua direção.

Tomando, então, como base a análise da produção de C4, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante apresenta muitas configurações de mão que se diferenciam da representação mimética para os verbos, e/ou realiza muitos verbos com concordância sem que a direção seja aos pontos associados no espaço para o referente alvo”, para corresponder ao nível mais mediano.

Para o nível precário, utilizei a produção de C5, que apresentou uma sinalização bastante problemática do ponto de vista da manutenção da iconicidade dos verbos. É o caso da realização de ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub>, em que a sinalizante utilizou-se da configuração de mão, que indica a ação de uma pessoa andando sem nenhum veículo, conforme demonstrado na Figura 78.

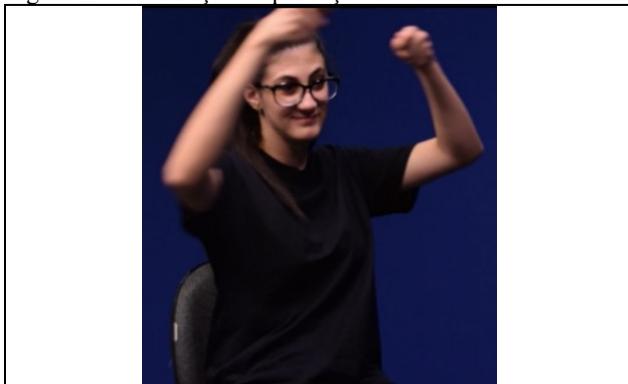
Figura 78 - Realização do sinal de ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> com configuração de mão indicando a ação de andar a pé



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Ao sinalizar desta forma, entende-se que, após a pessoa ter chegado a pé, a mesma pegou um objeto – que contextualmente entende-se tratar de uma cesta – e colocou-o em algum lugar, não dito. Faria mais sentido se o uso do verbo colocar demarcasse seus argumentos, ou seja, quem colocou, o que e onde. Pela Figura 79, o verbo é realizado com a ausência das informações argumentais.

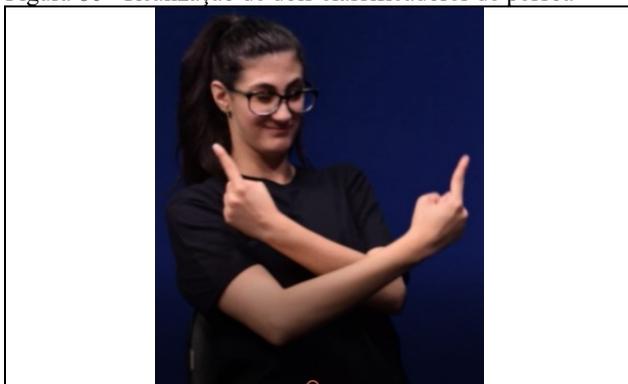
Figura 79 - Realização da produção morfossintática na sinalização de C5



Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

Da mesma forma, na continuação da sinalização dos episódios, C5 faz alusão ao verbo CRUZAR, o qual, pelo clipe do filme, relaciona-se às duas bicicletas (a do menino e a da menina). Entretanto, de acordo com a configuração de mão utilizada pela sinalizante, tem-se a impressão de que se tratam de duas pessoas que estão caminhando a pé e que se entrecruzam. O exemplo é ilustrado na Figura 80 .

Figura 80 - Realização de dois classificadores de pessoa



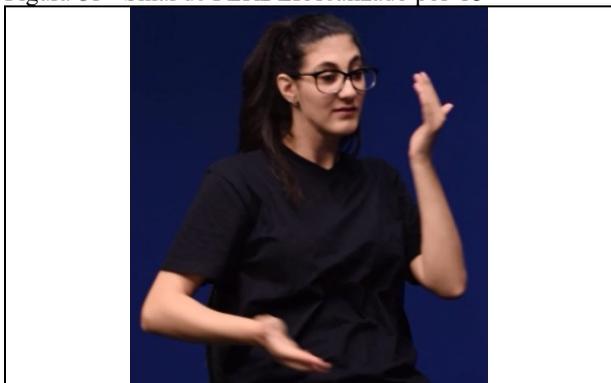
Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

Do exemplo acima, é possível sugerir que a produção morfossintática de C5 está comprometida por não atender às condições icônicas e miméticas para a sinalização de verbos em Libras (MCCLEARY; VIOTTI, 2011). A sinalizante poderia ter otimizado a

realização do sinal por meio do uso de uma configuração de mão, que garantisse a semelhança visual com a forma de passar por alguém, estando sentado em uma bicicleta.

Destaco, ainda, mais duas observações interessantes com relação à produção morfossintática de C5. A primeira refere-se ao sinal de PERDER o chapéu. Ela foi a única sinalizante de todo o *Corpus* que não realizou a incorporação do objeto a partir da locação na cabeça, mantendo a forma “raiz” do verbo. Observa-se o exemplo da Figura 81 .

Figura 81 - Sinal de PERDER realizado por C5



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

A segunda observação diz respeito à produção do verbo IR, que a sinalizante realizou no contexto em que estava se referindo à menina. Pelo contexto da História da Pera, a menina aparece de bicicleta. Por essa razão, espera-se que toda a sinalização que fizer menção a ela, demonstre, por configuração de mão mais mimética possível, a representação do meio de locomoção. Porém, não foi assim que aconteceu na sinalização de C5. Ela optou por uma configuração de mão que representa duas pernas, postas na vertical em movimentos de dedos alternados, como se demonstrasse a ação de andar a pé. É o que a Figura 82 retrata.

Figura 82 - Sinal de IR realizado por C5



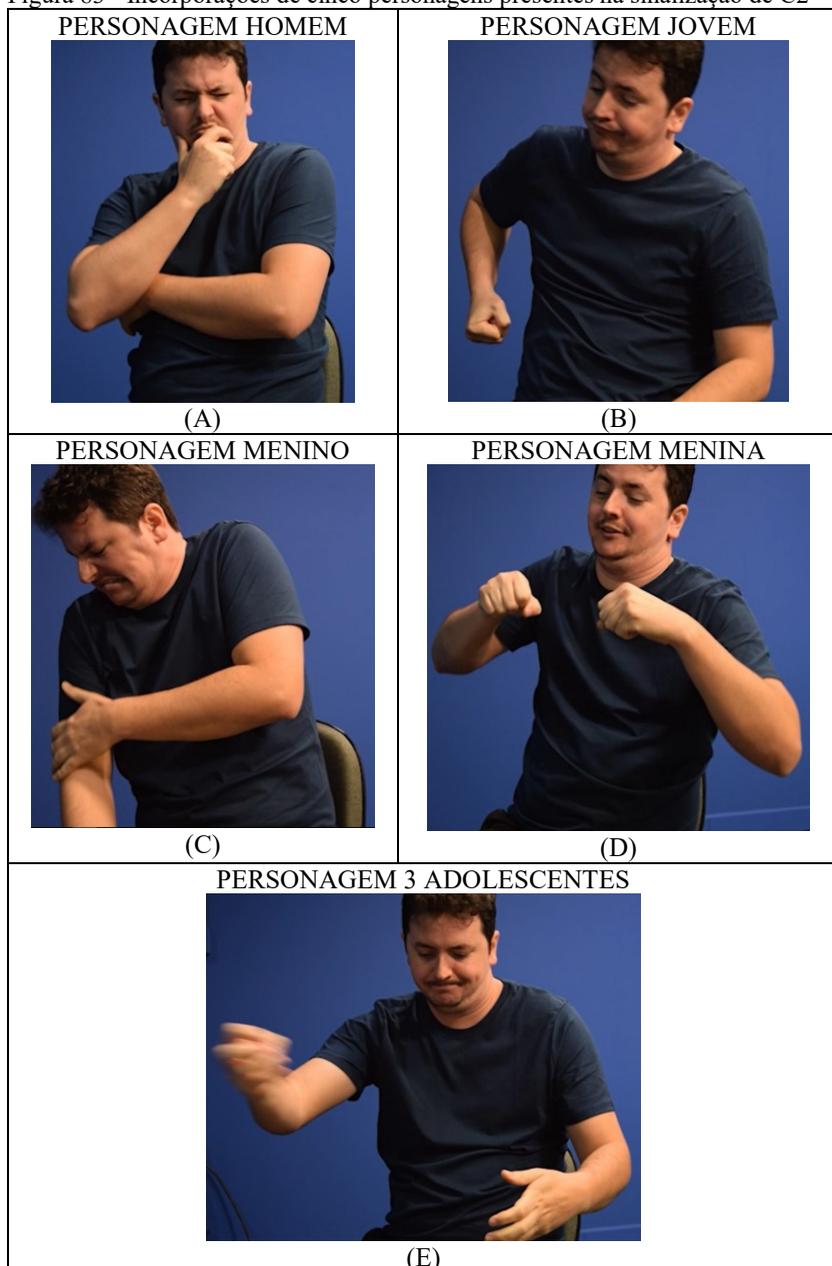
Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Assim, tomando como base a análise da produção de C5, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante não realiza nenhuma configuração de mão com a representação mimética para os verbos manuais, e/ou não realiza concordância verbal por não associar pontos no espaço para os quais a direção do movimento é empregada”, para corresponder ao nível precário.

### **6.1.3 O uso do elemento da referência por meio do corpo**

Para o nível satisfatório, baseei-me nas referências por meio do corpo realizadas por C2, as quais apresento na Figura 83.

Figura 83 - Incorporações de cinco personagens presentes na sinalização de C2

Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

O contexto de realização da referenciação do homem, retratado na imagem (A), refere-se à quando ele havia acabado de notar a falta de uma de suas cestas e avistado os 3 adolescentes passando por ali, comendo as peras. No filme, o homem realiza uma expressão de interrogação diante do que vê, e C2 reproduziu essa expressão facial para retomar o referente que havia sido apresentado no início da narrativa.

A imagem (B) ilustra o sinalizante imitando a ação do jovem de puxar o bode por meio de uma corda. A referenciação a esse personagem também se deu por meio de diálogo construído, pois além de ter emprestado o seu corpo para interpretar as ações do referente, C2 também o deu voz quando sinalizou: “Não pode mexer”, olhando para o local onde havia associado ao bode, como quem dirige a fala ao animal. (MOREIRA, 2007).

A referenciação demonstrada em (C) corresponde à ação de cair praticada pelo menino. Por meio do uso desse elemento de espacialização, é possível perceber aquilo que Moreira (2007, p. 51) aponta quanto ao uso de recursos linguísticos e não linguísticos para construir as encenações. Em sua referenciação por meio do corpo, C2 passa a mão esquerda no braço direito, exprime um sentimento de dor e inclina seu tronco, cabeça e olhar para o alvo machucado. Dessa forma, ele aciona mecanismos não linguísticos para caracterizar o personagem narrado.

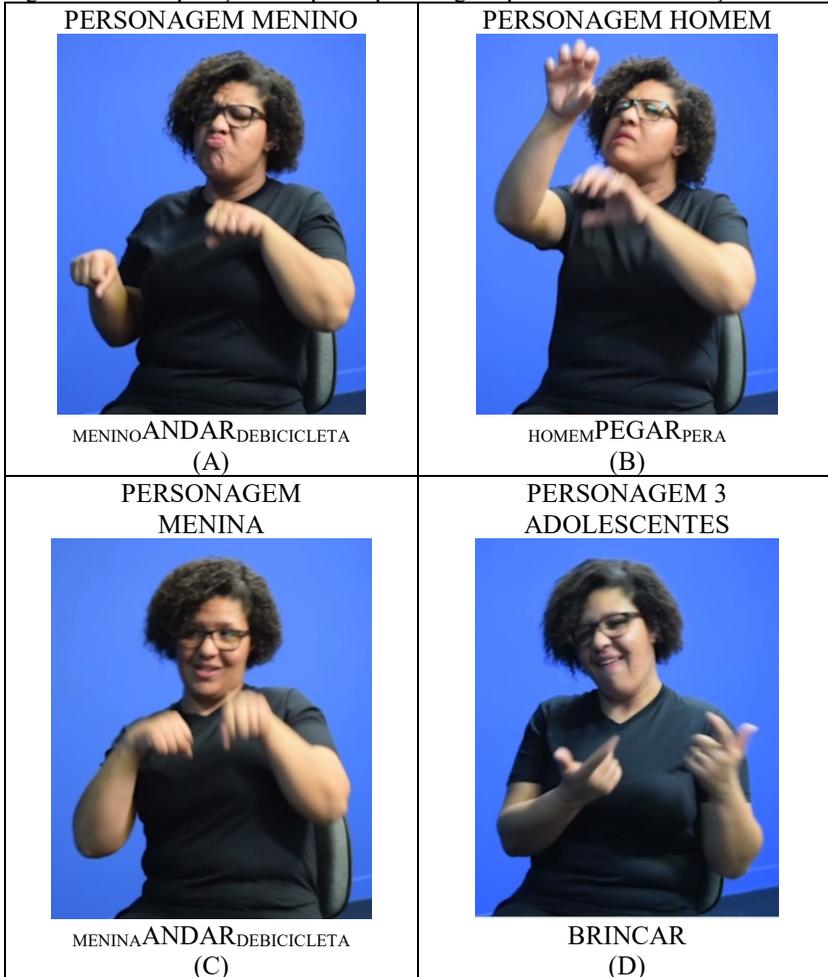
A referenciação da menina, demonstrada na imagem (D), é feita de modo muito sutil, apenas com alteração da expressão facial. C2 realiza o mesmo sinal manual de ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub>, até então usado para o referente menino, mas empresta o seu corpo para encenar uma menina, de modo a introduzir essa personagem na narrativa.

A imagem (E) ilustra tanto a realização do verbo manual PEGAR<sub>ASPERAS</sub> como a referenciação do personagem homem feita por meio do corpo, uma vez que, no contexto discursivo, os 3 adolescentes já haviam sido citados, lexicalmente, e o sinalizante estava retomando um deles por meio de imitação da ação de colocar as peras de volta na cesta.

Tomando, portanto, como base a análise da produção de C2, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de todos os cinco personagens da história”, para corresponder ao nível satisfatório.

Para a construção do nível mediano, utilizei a sinalização de C1, que fez uso da referênciação por meio do corpo para se referir a quatro personagens. É o que mostra a Figura 84.

Figura 84 - Incorporações de quatro personagens presentes na sinalização de C1



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

As imagens acima demonstram que a sinalizante explorou seus movimentos corporais e expressão facial para construir as cenas e interpretar os personagens adequadamente. Em (A) e (C), por meio do uso do sinal híbrido (MCCLEARY; VIOTTI, 2011), que pode

representar tanto bicicleta como andar de bicicleta, C1 realiza a referenciação por meio do corpo do personagem menino e da personagem menina, respectivamente. A imagem (B) ilustra o verbo manual PEGAR<sub>ASPERAS</sub> em contexto de referenciação por meio do corpo, de maneira clara e apropriada, reproduzindo as ações do personagem homem. Na imagem (D) C1 assume o papel de um dos adolescentes da situação narrada (brincando), cuja referenciação por meio do corpo reflete o que Smith e Cormier (2014) apontam quanto ao uso do espaço em larga escala, ou seja, a utilização da cabeça, face, tronco e braços do sinalizante para representar um referente.

Há que se mencionar, entretanto, que C1 deixou de fazer a referenciação por meio do corpo de um dos personagens da narrativa: o jovem e por isso, tomando como base a análise da produção de C1, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de quatro personagens da história”, para corresponder ao nível mediano.

Para o nível mais mediano, fundamentei-me nas realizações de C4, já que a sinalizante emprestou o seu corpo (mãos, braços, ombros, face, olhar, tronco) para a criação de três personagens, tornando a narrativa visual e encenada, como em uma peça de teatro. É o que ilustra a Figura 85.

Figura 85 - Incorporações de 3 personagens presentes na sinalização de C4



Fonte: *Corpus de Libras da UFSC* (2017).

As imagens (A) e (C) apresentam a sinalizante realizando a mesma configuração de mão em pontos diferentes do espaço, pois estão relacionadas a objetos diferentes. Em (A) a ação de pegar um objeto redondo ocorre em ponto alto do plano frontal, enquanto que em (C) a mesma ação ocorre em ponto baixo pois, contextualmente, as peras estavam assim dispostas no espaço. A imagem (B), por sua vez, representa a referenciação por meio do corpo feita pelo sinal de bicicleta, tal qual já demonstrado por C1 e C2.

Tomando, portanto, como base a análise da produção de C4, foi

possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de três personagens da história”, para corresponder ao nível mais mediano.

Por fim, para o nível precário, tomei por base a sinalização de C5, a qual se ocupou do papel de narradora ao longo de toda a sua sinalização, apresentando os personagens de forma lexical, sem utilizar a referenciação deles por meio do corpo. Mesmo quando da utilização do sinal de COLHER<sub>PERA</sub>, que, devido a traços fonológicos, é similar à realização do sub-rogado homem colhendo peras, foi possível perceber que se trata do uso do espaço do evento narrativo, e não do sub-rogado. Tal constatação, conforme ilustrado na Figura 86, se explica pela ausência das expressões faciais e corporais.

Figura 86 - Realização de sinal manual sem a incorporação de personagem, presente na sinalização de C5



Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

A sinalizante não permitiu que seu corpo se tornasse um homem e que realizasse as ações dessa entidade. Em outras palavras, ela não explorou seus movimentos corporais e o espaço de sinalização ao seu redor para construir as cenas de colher as peras, ou para interpretar o homem. Ela usou o corpo para referenciar menos de 2 personagens da história (0, no caso)

Tomando, portanto, como base a análise da produção de C5, foi possível formular a seguinte alternativa para a ficha de avaliação: “O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de duas ou menos personagens da história”, para corresponder ao nível precário.

Na próxima seção, apresento e analiso os dados referentes à ficha de avaliação.

## 6.2 DAS AVALIAÇÕES DOS OUVINTES

### 6.2.1 Associação de pontos no espaço

A ficha de avaliação foi disponibilizada a cinco professores surdos com o objetivo de servir de parâmetro avaliativo da fluência dos alunos ouvintes nos três elementos de espacialização, definidos para esta pesquisa.

Com relação ao elemento associação dos pontos no espaço, o Quadro 16 apresenta os resultados desses professores para cada ouvinte.

Quadro 16 - Avaliação do G2 para o uso da associação de pontos no espaço feito pelos alunos ouvintes

<b>OUVINTE</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b>	<b>S4</b>	<b>S5</b>
O1	B	B	B	D	D
O2	C	D	C	D	D
O3	B	B	B	D	C
O4	B	C	B	D	C
O5	C	B	D	D	D
O6	D	D	D	D	D
O7	C	C	B	D	C

B – Mediano

C – Mais mediano

D – Precário

Fonte: A autora (2017).

Pelas avaliações atribuídas, pode-se dizer que elas se mostraram em discrepância, na maioria dos casos. Elas variaram entre mediano e precário para um mesmo ouvinte. É o caso de O3, O4, O5 e O7, que receberam (B) e (C)/(D) por avaliadores distintos. Isso mostra que, por ser “uma forma deajuizamento da qualidade do objeto avaliado” (LUCKESI, 1994, p. 33), a avaliação permite que fatores marginais possam estar em jogo no seu processo. Ainda que no caso em questão houvesse um instrumento orientador que pudesse apontar uma medida,

como o número de confusões cometidas por exemplo, os avaliadores pareceram ter sido também influenciados por questões distintas.

Ao analisar os comentários dos surdos sobre o uso deste elemento pelos ouvintes, foi possível perceber que fatores como: expressão facial, clareza e ausência de eventos narrados também influenciaram no processo avaliativo. A falta de expressão facial, por exemplo, mostrou ser fator decisivo no uso efetivo da associação de pontos no espaço, como revelaram S1 e S2, que atribuíram (C) – mais mediano – para O7.

S1 - Falta expressões faciais – muito neutro.

Falta a relação entre as expressões faciais e uso do espaço, por exemplo: ÁRVORE <TOP>

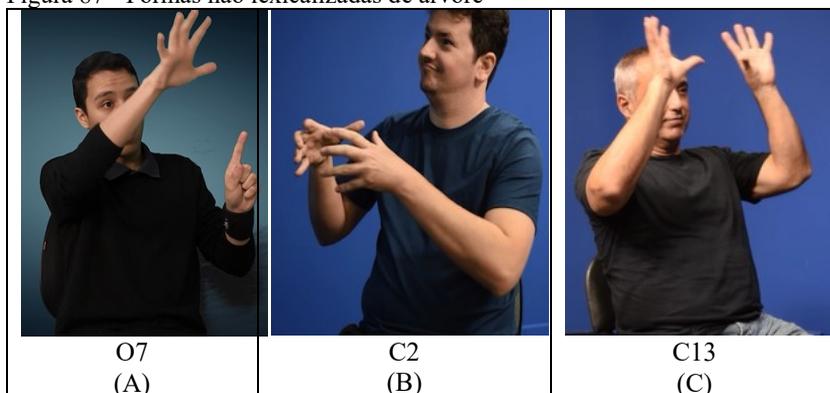
S2 - Faltou olhar ligado a localização apontada por ele. Expressão facial.

A falta de expressão facial já havia sido apontada como indício de disfluência na pesquisa de Lupton (1998) e o seu uso apropriado como indício de fluência pelo Prolibras (conforme discussão do Capítulo 2). É, portanto, aqui confirmada pelo apontamento de S1 e S2, pois, além de esse fator ser considerado importante do ponto de vista morfossintático (QUADROS; KARNOPP, 2004), também acomoda as realizações de referência por meio do corpo (a serem posteriormente discutidas).

Em relação à sinalização de O7, nota-se que ele preferiu desenvolver a maior parte da narrativa ocupando-se do papel de narrador, constatado pelo pouco uso das expressões faciais e corporais. Esse fator também pode ter influenciado a avaliação dos demais surdos (S4 e S5), que atribuíram D e C a O7, respectivamente.

Quanto à menção de S1 ao sinal de árvore na sinalização de O7, pode-se dizer que o uso de formas não lexicais por parte desse sinalizante resultou na dificuldade de compreensão do referente no espaço. Ocorre que manifestação como essa (exclusiva entre os participantes do G2) de transferência de tamanho e forma foi também encontrada no *Corpus* de Libras da UFSC, conforme Figura 87.

Figura 87 - Formas não lexicalizadas de árvore



Fonte: (A) Dados do G1 (2017); (B) e (C) *Corpus* de Libras da UFSC (2017).

Em (A), o sinalizante configura sua mão em 64, e no plano alto vertical realiza um movimento reto, que faz menção à copa da árvore. Em (B), por meio da configuração de mão 47, C2 faz um movimento reto, encaminhando as duas mãos ao alto como que representando o tronco da árvore. E em (C), encontra-se uma variante gestual de (A), com a duplicação das mãos realizando o mesmo movimento no mesmo ponto utilizado por O7.

A falta de clareza, por sua vez, foi comentada por S1 e S2 ao avaliarem O1 e O3, respectivamente. Embora esse fator tenha sido mencionado, a avaliação de ambos os ouvintes ficou no nível mediano (B).

S1 - Ela [O1] sinalizou no espaço, está confuso e **não foi muito claro**. Mas ela conseguiu sinalizar em Libras básico e intermediário. (grifo nosso).

S2 - Mudança o local de árvore e também onde ele [O3] começou a sinalizar a menina ai esqueceu onde o menino sofreu o acidente (**confundi**u o local entre pedra e bike). (grifo nosso).

Essas avaliações sugerem que, apesar da indicação de falta de clareza, as produções equivocadas de O1 e O3 puderam ser compreendidas, possivelmente por processos de inferência, o que poderia explicar a avaliação positiva de S1 e S2.

Ainda sobre a fala de S1, há o entendimento de que a fluência dispõe-se em níveis. Apesar de precisar entender um pouco melhor as subcategorias, o indicativo do professor de que existem “níveis básico e intermediário” é um bom indício para o nivelamento da fluência em Libras (que será discutido no próximo capítulo). A segunda coisa que observo é que mesmo em sinalizantes que estão entre o nível básico e intermediário, podem ser encontradas falhas no uso do espaço e/ou da associação de pontos nesse espaço.

S1 ainda faz outros comentários sobre o desempenho de O1 e O3, avaliando-os como (B):

S1 - [O1] **erra muito** com configuração de mão no contexto de classificadores em Libras. (grifo nosso).

S1- Ele [O3] sinaliza muito bom, mas **tem falhas** no uso do espaço. (grifo nosso).

Com relação à primeira fala de S1, é possível afirmar que o avaliador atentou-se para a questão fonológica da língua, considerando a orientação da palma da mão de O1. Logo no início da história, a sinalizante sentiu dificuldade em produzir o sinal de ESCADA, resolvendo a sinalização por meio da inserção de um marcador discursivo gestual para preencher a pausa enquanto organizava-se mentalmente na língua. Entretanto, o avaliador pode ter considerado somente a primeira expressão problemática quando mencionou a presença de erros.

Ao comentar que O1 “erra muito” e O3 “tem falhas”, S1 sugere que a acurácia e alguns usos equivocados de pontos no espaço (indicadores de confusão/ falta de clareza) podem, nesses dois casos, não afetar seriamente o desempenho geral do ouvinte no uso dos pontos no espaço, já que atribuiu nível mediano (B) a esses ouvintes.

Essa mesma questão de erros fonológicos pode ter sido os responsáveis para que O2 recebesse 3 avaliações que consideraram o uso muito precário da associação de pontos no espaço (S2, S4 e S5). Essa sinalizante apresentou vários problemas fonológicos durante a realização dos sinais, como os ilustrados na Figura 88.

Figura 88 - Problemas fonológicos presentes na sinalização de O2



Fonte: Dados do G1 (2017).

No caso do primeiro sinal, em (A), vê-se que a sinalizante omitiu a iconicidade representativa dos galhos da árvore quando realizou o sinal com configuração de mão fechada, e não com os dedos abertos – como é usual entre os surdos –, e no caso da segunda imagem em (B), parece estar havendo a mistura de dois sinais. O sinal de TÉRMINO é feito em Libras com uma mão passiva de base (tal qual a de O2), e com a mão ativa configurada em B tocando no ponto em que ela posicionou essa outra configuração, que parece ser extraída do sinal de FIM.

Ao comentar sobre as “falhas no uso do espaço” por O3, S2 aponta: “mudança o local de árvore e também onde ele começou a sinalizar a menina ai esqueceu onde o menino sofreu o acidente (confundiu o local entre pedra e bike)”. O3 associou o ponto à direita para a árvore e, então, quando foi retomá-la, após sinalizar a introdução do personagem menino, ele a sinalizou à esquerda. Essa disfluência está ilustrada na Figura 89.

Figura 89 - Problema de O3 com associação de pontos no espaço



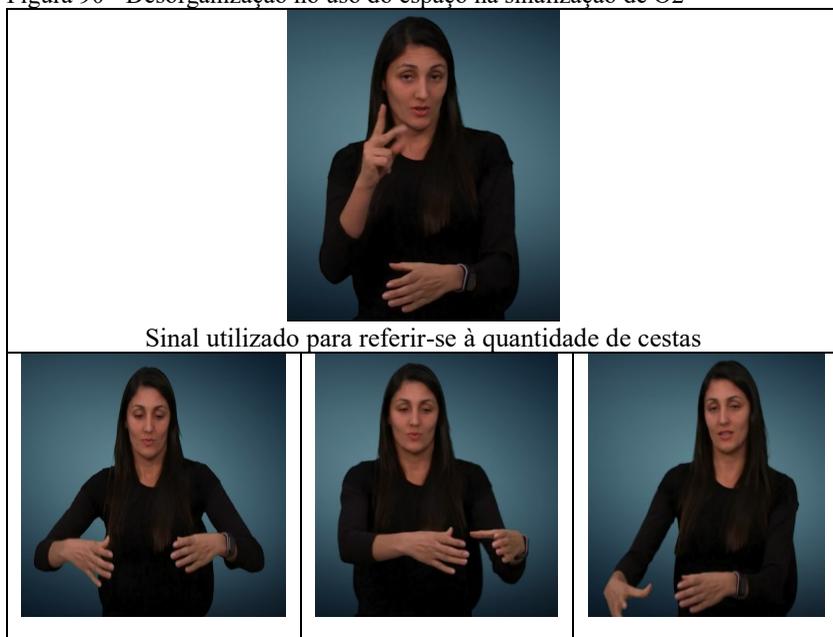
Fonte: Dados do G1 (2017).

Mesmo com essa confusão, S2 avaliou O3 como mediano (B), talvez por esse problema não ter influenciado severamente na compreensão geral da narrativa. Se por um lado, a falta de clareza/coerência no uso da associação dos pontos no espaço pode não ter sido fator decisivo para avaliar o nível de desempenho de alguns ouvintes, como sugerido por S1 e S2 em suas avaliações, por outro lado, pode ser um fator de avaliação negativa como aponta S2 ao avaliar O2 no nível D (precário).

S2 – [O2] Apresentou desorganização na hora de contar o local de personagem.

Um dos trechos por meio dos quais se pode exemplificar a “desorganização” da associação de pontos no espaço é exposto na Figura 90. O fragmento trata-se de quando, logo no início da narrativa, O2 sinalizou que havia duas cestas nas quais seriam colocadas as frutas que estavam sendo colhidas, mas, apesar da quantidade de objetos ter sido claramente dada, ela arbitrou três pontos no plano frontal para o referente citado. Logo após ter arbitrado indevidamente os pontos no espaço, O2 produziu um verbo manual, referindo-se à ação do homem de colocar as peras nas cestas. Ocorre que ela o fez considerando dois pontos no espaço, e não três como havia mencionado anteriormente.

Figura 90 - Desorganização no uso do espaço na sinalização de O2



Fonte: Dados do G1 (2017).

As informações desencontradas acabaram confundindo o interlocutor e comprometendo a clareza dos fatos. Nesse caso, o fator clareza imperou na avaliação do desempenho, reverberando na avaliação dos demais avaliadores, que também atribuíram C e D para o uso da associação dos pontos no espaço por O2.

Com base nos dados, o terceiro fator considerado no processo de avaliação do elemento associação dos pontos no espaço refere-se à ausência de eventos nas narrativas sinalizadas pelos ouvintes. Para alguns surdos, foi motivo de desempenho precário; enquanto que, para outros, não pareceu comprometer a avaliação. A produção de O6, por exemplo, foi avaliada, de forma unânime, como sendo muito precária (D). Sua sinalização ficou bastante comprometida do ponto de vista do conteúdo, uma vez que houve muitas supressões de informações. Ela se privou de trazer detalhes importantes da trama, que dão coesão às cenas, uma vez que se referem a causas e consequências. Por exemplo, a sinalizante não narrou que havia outra bicicleta, além da do menino, e que havia uma menina nela, a qual o fez distrair-se e bater em uma pedra. Ficou também ausente da narração o fato de que (em

consequência do tombo da bicicleta) as peras que estavam na cesta caíram todas. Ora, não fosse esse feito, não haveria o próximo episódio, no qual a presença dos 3 adolescentes é introduzida no cenário, quando novas ações decorrem disso – como o fato de o menino ter entregue algumas peras em recompensa à ajuda que recebeu. No lugar desses apagamentos, O6 fez inferências e/ou acréscimos (assim como C1 e C13 do *Corpus* de Libras da UFSC fizeram) de que o menino era o filho e o homem camponês era o pai.

Por outro lado, S1 menciona que o O1 “Esqueceu algumas cenas – 1 menina pedalando”, mas lhe atribuiu um nível mediano de desempenho (B) no elemento de espacialização em questão.

Pode-se assim dizer que os avaliadores consideraram o conteúdo da narrativa no processo avaliativo. Quando o avaliador está prestado atenção no elemento-alvo (associação de pontos no espaço), facilmente, pode perceber ausências de conteúdo relativo a menção de referentes, uma vez que no espaço neutro a frente do corpo (o que está sendo atentamente observado) que se distribuem os pontos para os referentes. O1, além de não ter feito menção à menina de bicicleta, também narrou o fato de que os adolescentes encontraram o chapéu do menino sem que anteriormente houvesse dito que o personagem o havia perdido. Acredito que esse ponto problemático, em certa medida, compromete a coerência da história.

Esses três constituintes que foram observados nos dados em relação a associação de pontos no espaço (expressão facial, clareza e ausência de eventos narrados) são consoantes a perspectiva enunciativo-discursiva da fluência uma vez que:

- (i) A falta de expressão facial justificou a avaliação precária nos dados assim como na pesquisa de Lupton (1998) para língua americana de sinais essa falta foi entendida como aspecto negativo, logo, como marca de disfluência. Da mesma forma, na pesquisa de Loss (2016), para Libras, o uso devido da expressão facial foi considerado traço de fluência.
- (ii) A falta de clareza na sinalização não impossibilitou que a avaliação fosse mediana. Isso quer dizer que mesmo quando há “limitações da competência comunicativa” do falante/sinalizante (RICHARDS, 2006) o interlocutor é ativo durante a comunicação e preenche as falhas e faltas percebidas (SCARPA, 1995) de modo que possa preservar a interação e a mensagem.
- (iii) A ausência de eventos narrados teve pesos diferentes nas avaliações, ou seja, para alguns surdos ela foi definidora da consideração de precariedade e para outros ela não foi tão

significativa. Isso implica em concordar com Santos (2015) para quem a fluência ocorre na interação com o outro. Nesse sentido, a dialogia com determinado avaliador deu conta de preencher o contexto da narrativa que ele já conhecia enquanto para outro, o contexto não foi suficiente.

## 6.2.2 Produção morfossintática

Quanto a avaliação que os professores surdos fizeram para os usos da produção morfossintática dos participantes do G2, tem-se o que segue:

Quadro 17 - Avaliação do G2 para o uso da produção morfossintática feita pelos alunos ouvintes

<b>OUVINTE</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b>	<b>S4</b>	<b>S5</b>
O1	B	B	B	C	C
O2	C	D	D	D	C
O3	B	B	B	C	C
O4	B	B	B	D	C
O5	C	C	C	D	C
O6	D	D	D	D	D
O7	C	C	B	C	C

B – Mediano

C – Mais mediano

D – Precário

Fonte: A autora (2017).

Pelo quadro acima, nota-se que, para todos os surdos (S1 a S5), O6 apresentou nível precário (alternativa D) para o uso do elemento produção morfossintática. O2 também foi assim avaliada pela maioria dos professores, pois os avaliadores S2, S3 e S4 lhe atribuíram D na ficha de avaliação. Essa avaliação pode ser explicada, de acordo com S2, da seguinte forma:

S2 – [O2] Mudou CM de 3 personagens mostrou 3 dedos depois virou número 2 para baixo “andando”, perder o sentido do contexto.

O comentário do professor, diz respeito ao erro de uso do sinal de ANDAR com a “raiz” verbal (“número 2 para baixo andando”) sem que houvesse a incorporação do numeral. Quer dizer, como tratavam-se de

“3 personagens” andando, então, a produção morfossintática precisaria ter sido feita com a incorporação do número 3 ao movimento do andar (com os 3 dedos para cima em movimento reto à frente).

Pelo quadro também se nota que O5 e O7 receberam a maioria da avaliação como C, ou seja, apresentam uso mais mediano da produção morfossintática (alternativa C). A sinalização de O5 é avaliada conforme abaixo:

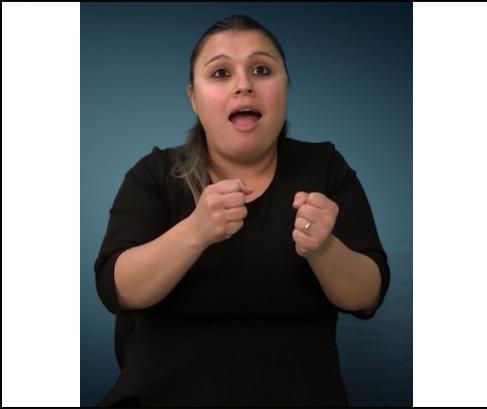
S1 – [O5] Faltou configuração de mão do verbo pedalar. Sinal de parar de pedalar está errado. Verbo ‘chapéu caindo’ está errado. Falta sinalizar encontro de menina e menino pedalando – CL.

S2 – [O5] - Sinal de pedalar – sentar na bicicleta (CL) não está claro.

Quando o avaliador explica que O5 teve problema pois o “sinal de parar de pedalar está errado” observa-se que está apontando ao fato da realização verbal na sentença. Quer dizer, a informação que é dada pelo movimento do verbo dispensa um léxico que seja sinônimo estereotipado da informação. Em um determinado trecho, a sinalizante estava narrando que o menino estava pedalando sua bicicleta e quando ela parou de realizar o movimento de pedalar, ela já atingiu o objetivo de comunicar a ideia de que houve fim na ação. Contudo, depois disso, ela acresceu – desnecessariamente – os sinais de PARAR [de pedalar] e BICICLETA.

Ao mencionar que o “sinal de pedalar” e o sinal de “sentar na bicicleta” não estão claros na sinalização de O5, S2 aponta para a acurácia. Isso porque a sinalizante usa sinais que são malformados do ponto de vista dos parâmetros fonológicos. O sinal de PEDALAR, ilustrado na imagem abaixo, está com a orientação da mão que remete ao sinal de CORRER.

Figura 91 - Sinal mal formado do ponto de vista fonológico



Fonte: Dados do G1 (2017).

S1 e S2 explicitam o parecer de avaliação mais mediano para uso do elemento produção morfossintática também a partir da sinalização de O7:

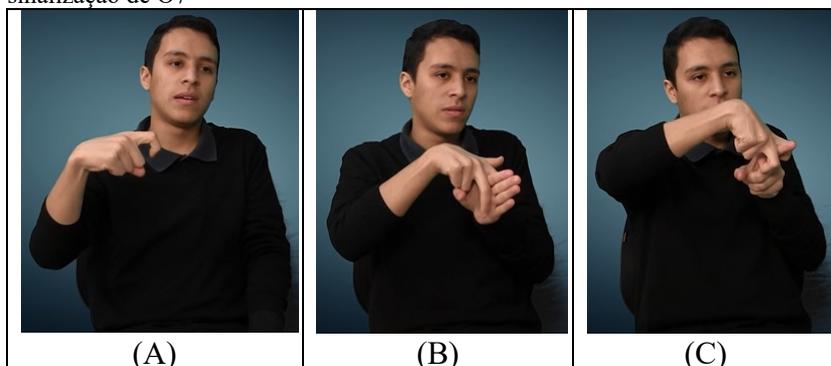
S1 – [O7] Perdeu o sentido onde apresentou travamento ou seja erro da posição da CM. **Mudança da CM de andar** (grifo nosso).

S2 – [O7] Mostrou 3 sinais diferentes referente a bicicleta. Mostrou 2 sinais de cair.

A sinalizante equivocou-se ao usar o sinal ANDAR em referência ao animal da história (o bode) pois o fez como se estivesse tratando de entidade que se locomove na vertical, ou seja, ela usa um classificador humano para animal. Quando S1 menciona o problema de ter havido “mudança da CM de andar” parece, então, que para ele a produção morfossintática necessita que os verbos demonstrem a incorporação do sujeito (quem anda, no caso).

Conforme ilustram as imagens abaixo, a produção morfossintática manifestada por O7 foi bastante alterada ao longo da sinalização e isso foi pontuado por S2 quando esclareceu que o sinalizante “mostrou 3 sinais diferentes referente a bicicleta”.

Figura 92 - Diversidade de produção do sinal ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> de na sinalização de O7



Fonte: Dados do G1.

Embora as três realizações possam ser consideradas variações morfológicas, a falta de manutenção de uma única escolha para o sinal parece mostrar características diferentes a cada sinalização. Em (A), por exemplo, pode-se reter a construção icônica para o objeto bicicleta, enquanto que em (B) e (C) as construções demonstram a presença também do sujeito. Com isso, pode-se compreender que uma avaliação mais mediana para o uso do elemento produção morfossintática explica-se também pela falta de manutenção de uma variante durante todo o discurso.

Até aqui pode-se observar que na perspectiva dos professores surdos, o uso precário e mais mediano da produção morfossintática tem a ver com falta de algumas características tais como: (i) falta de incorporação do numeral ao sinal, (ii) falta de incorporação do sujeito no sinal, (iii) falta de acurácia da produção do sinal - do ponto de vista fonológico, (iv) falta de adequação ao contexto e a (v) falta de manutenção de um mesmo sinal durante toda a sinalização.

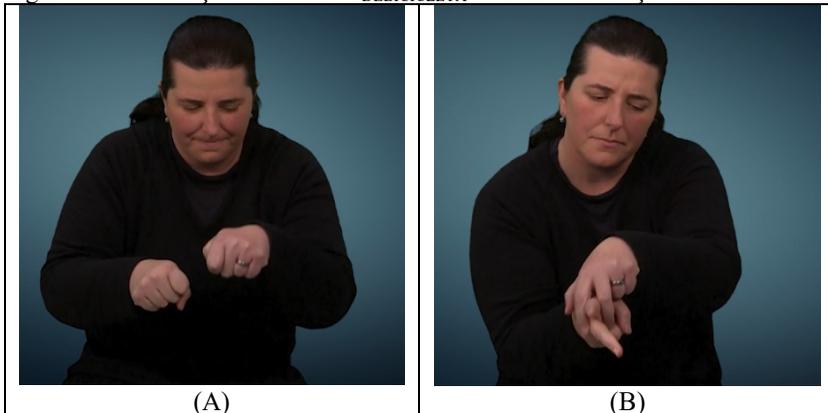
Dentre esses constituintes expostos pelos surdos, nota-se que (i) e (ii) assentam-se nos critérios já elencados no Prolibras para certificação da proficiência em tradução e interpretação da Libras, entretanto, no edital eles aparecem como classificadores. O constituinte (iii) e (iv) aparecem na perspectiva enunciativo-discursiva. O (iii) na pesquisa de Lupton (1998) quando a autora aponta “sinais corretos” e “configuração de mão bem definida” como critério de avaliação da fluência e o (iv) na pesquisa de Loss (2016) quando o autor aponta “estrutura da Libras”. O constituinte (v) assenta-se na ideia de McCleary e Viotti (2011, p 293) que apontam que o sinal apresenta “[...]características que são

dependentes de toda organização que o sinalizante escolher para o seu discurso”

As avaliações, que em sua maioria, atribuíram (B) – menos mediano – a O1, O3 e O4 possivelmente decorrem da observação de que houve representação mimética para os verbos, ou seja, utilização do protótipo mais icônico na configuração de mão (MCCLEARY E VIOTTI, 2011). Ao que parece, a otimização desse parâmetro fonológico permite a manutenção do traço mais visual, o que, certamente, tem a ver com a representação da ação do verbo. (DUDIS, 2008). Por exemplo, conforme já discutido nesse estudo, a realização do verbo andar na relação com o sujeito menino que estava de bicicleta na história é muito mais produtivo, em termos de manutenção do traço visual da língua, se realizado por meio da incorporação (como no caso da imagem (A) da Figura 93.

Figura 93 ou então por meio da realização de um verbo de deslocamento (configuração da mão para representação icônica de um transporte de duas rodas) associado à classificação da entidade (pernas da pessoa), conforme exposto na imagem (B) da Figura 93.

Figura 93 - Realização de ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> NA SINALIZAÇÃO DE O1



Fonte: Dados do G1 (2017).

A partir das sinalizações de O1, O3 e O4 os professores surdos apontaram alguns problemas linguísticos que são abaixo explicitados:

S2 – [O1] Muda CM de bicicleta entre andar e descer e além disso a subida do homem.

S1 – [O3] Errou sinalizar “andar”, na verdade, nessa cena, o menino está pedalando. Problemas com verbo, como cair de bicicleta, decido a pedra!

S2 – [O4] - Sinalizou portuguesado = sarar, começar, viu = repetido

As considerações dos professores quanto a O1 e O3 referem-se principalmente ao uso do verbo ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> pois os ouvintes apresentam divergência em relação a representação (DUDIS, 2008), isto é, habilidade de representar visualmente componentes semânticos. Os sinais de ANDAR feitos pelos sinalizantes, até certo ponto, são icônicos, mas não-representativos. Essa correspondência icônica que o sinal exibe provavelmente pode ser percebida sem dificuldade por qualquer um que saiba como se anda e o que o sinal significa. O articulador manual corresponde às pernas ou ao corpo da pessoa. Porém, o sinal não serve para descrever a ação de andar de bicicleta.

Dudis (2008) explica que alguns verbos têm, além de suas funções comuns enquanto verbos, a habilidade de representar o evento que eles codificam. ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub> é um exemplo de um verbo que representa um evento. Essa é uma das maneiras de como a iconicidade do verbo restringe seu uso. Além disso, a orientação da mão como B para baixo e a trajetória da mão emulam o movimento físico de um evento de locomoção. Então, assim se dá a habilidade do verbo de demonstrar uma representação dinâmica e visual de uma locomoção com determinado veículo – o que é uma demonstração, e não uma “simples” descrição.

Isso tudo quer dizer que, assim como Dudis (2008) aponta, os avaliadores surdos concordam que a produção morfossintática em língua de sinais, normalmente, preserva os traços semânticos, entretanto, sua ausência, apesar de afetar a qualidade da sinalização, não impossibilitou que O1 e O3 fossem avaliados como B – menos mediano.

Quanto a sinalização de O4, encontra-se um item diferente: a redundância sinalizada. A redundância sinalizada, segundo S2 tornou a sinalização de O4 como “português sinalizado” já que os sinais são muito “repetidos”.

Um trecho que pode ilustrar essa redundância sinalizada foi quando o sinalizante utilizou-se do sinal de COMEÇAR para dizer em Libras “O homem começou a colocar as pernas no cesto”. Ocorre, contudo, que devido ao fato de estar havendo incorporação do

personagem, já se tem a transmissão da ideia de que “O homem começou a colocar as peras no cesto”, sem que o uso explícito do sinal de COMEÇAR seja necessário.

O4 também realizou todos os sinais lexicais para compor o enunciado “O menino parou perto da árvore”, sendo que poderia, ao contrário disso, ter feito uso de uma localização descritiva situando a árvore em um ponto do espaço, dando início ao movimento do sinal de andar em ponto oposto, e interrompendo-o próximo de onde havia sido associado ao primeiro referente.

O elemento de coesão “também” foi utilizado pelo sinalizante tal qual seu uso se dá na língua portuguesa. Quer dizer, ao pronunciar a frase “a menina também estava de bicicleta” ele faz uso desnecessário do sinal TAMBÉM, uma vez que, dada a natureza visual da Libras, caso haja duas sinalizações do sinal de bicicleta entender-se-á que se trata do “também” – ou seja, elemento igual ao que foi citado.

Ao realizar o verbo CAIR para referir-se as peras, O4, tal qual os demais sinalizantes, fechou as duas mãos no ponto central do plano horizontal, e com movimento semicircular brusco as jogou para frente enquanto espriava seus dedos. Esse sinal é suficiente para transmitir a ideia de que “todas” as peras caíram, mas, mesmo assim, ele faz a colocação do sinal TOD@S após realizar a expressão.

Para fazer menção à ocorrência de que o chapéu do menino voou, O4 anunciou que ele usava esse objeto na cabeça, e faz isso por meio da expressão explícita do sinal de USAR, mesmo que ao sinalizar MENINO CHAPÉU (realizando esse sinal na sua devida localização, que é na cabeça) já esteja transmitindo a ideia de que ele o usa.

Assim, como ocorreu com O1 e O3 a inobservância de O4 à um traço linguístico da Libras – sua característica sintética, no caso - não impossibilitou que ele fosse avaliado como B – menos mediano.

A questão da preservação dos traços semânticos/miméticos e sintéticos da Libras já foi apontada como característica da língua por McCleary e Viotti (2011). Os autores afirmam que “a profícua parceria entre língua e gesto que se verifica nas línguas sinalizadas pode ser mais nitidamente apreciada em discursos” (MCCLEARY; VIOTTI, 2011, p.296). Isso quer dizer que é quando o ouvinte tem que sinalizar um monólogo mais longo do que turnos de conversação, é que a questão de estar presos a sinais convencionalizados e aporuguesados aparece e daí tem-se a constatação de que falta a maximização da “parceria entre elementos linguísticos e gestuais”. Maximização essa que, segundo os autores, indicam que os sinalizantes são fluentes.

### 6.2.3 Referenciação por meio do corpo

Com relação ao elemento referenciação por meio do corpo o Quadro 18 apresenta os resultados desses professores para cada ouvinte.

Quadro 18 - Avaliação do G2 para o uso da referenciação por meio do corpo feita pelos alunos ouvintes.

<b>OUVINTE</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b>	<b>S4</b>	<b>S5</b>
O1	B	B	C	D	C
O2	C	D	D	D	D
O3	A	A	A	C	A
O4	A	A	D	D	D
O5	B	B	D	D	D
O6	D	D	D	D	D
O7	B	B	C	D	C

A – Satisfatório

B – Menos mediano

C – Mais mediano

D – Precário

Fonte: A autora (2017).

A referenciação por meio do corpo aparece como critério de avaliação da fluência na pesquisa de Lupton (1998) sob o rótulo “ação construída” e é largamente discutida por McCleary e Viotti (2011) – ancorados por Liddel (1996) - sob a rubrica de “espaço sub-rogado”. No primeiro caso, não se sabe a ‘quantidade’ de vezes que a ação construída precisou aparecer na sinalização para ser inserida como constituinte de fluência. No segundo, da mesma forma, sua realização é explicada a partir da maximização dos gestos à língua. Loss (2016), autor que definiu quantidade de produção para os critérios que elencou para fluência, não tratou da referenciação por meio do corpo.

Na ficha de avaliação que os professores surdos utilizaram, havia menção à quantidade de personagens (humanos) que foram referenciados por meio do corpo pelo sinalizante. Os ouvintes que menos realizações apresentaram foram avaliados como tendo uso precário (D) pela maioria dos surdos. Nesse quesito, houve unanimidade na avaliação de O6 e a sinalizante O5 obteve essa atribuição (D) por 3 avaliadores (S3, S4 e S5). Sobre isso, S1 comentou:

S1 – [O5] Faltou sinalizar o bode. Faltou sinal do burro – animal.

Ao que parece, o sinalizante O5 foi avaliado como tendo uso precário por conta de não ter feito a incorporação do animal que aparece na história (o bode), ou seja, outros elementos foram adicionados à avaliação (fora os da ficha), sob a exigência de que uma narrativa traga maiores detalhes possíveis. Exemplo positivo da realização é extraído da consideração de S1 a avaliação de O3:

S1 – [O3] Sinalizou todos até fez sinal de burro.

A sinalização mais rica em detalhes, inclusive com a apresentação de personagens não humanos, como a de O3, corrobora à avaliação elogiosa, na perspectiva de professores surdos.

A clareza da incorporação também foi apontada como um fator importante para a avaliação da referenciação por meio do corpo:

S2 – [O5] - Sem claramente sobre a incorporação de personagem.

Quer dizer, não é apenas a quantidade de personagens humanos e não humanos que os avaliadores levaram em conta (no caso de O5 faltou sinalizar o bode) mas também a clareza da incorporação dos personagens humanos que foram referenciados.

Além da clareza da incorporação, da quantidade de personagens referenciados, os avaliadores consideraram também a expressão facial.

S2- [O1] **Faltou imitar o homem** na árvore, além disso **faltou expressão facial** das crianças. (grifos meus)

Desse excerto, pode-se compreender que para S2 a ausência incorporação de algum personagem da narrativa (o homem, no caso) depõem contra o uso satisfatório do elemento-alvo. Essa ausência é considerada mesmo que verbos manuais relativos as ações desenvolvidas pelo personagem em questão tenham sido presentes na sinalização. Em outras palavras, O1 sinalizou PEGAR e COLOCAR em relação as ações do homem da História da Pera, entretanto, essas realizações não equivaleram à imitação do personagem pois o avaliador surdo entendeu que “faltou imitar o homem na árvore”.

Além da quantidade de incorporação, o professor também fez apontamento acerca da qualidade de tal realização em relação a um dos personagens (as crianças que são tratadas ao longo deste texto como os adolescentes) que foi referenciado por meio do corpo de O1. Para o caso, S2 mencionou “faltou expressão facial”.

Esse critério parece ser realmente importante pois S2 também o mencionou quando avaliou O4:

S2 – [O4] Sinalizou todos mas tem um detalhe do burro “autista”, só **faltou expressão facial**- (grifo nosso).

Por fim, respondendo mais objetivamente à questão posta no Capítulo 6, pode-se afirmar que surdos sinalizantes de Libras:

(i) Avaliam que o uso da associação de pontos no espaço é precário e mais mediano quando o ouvinte troca o local que foi definido para o referente. Essa ocorrência foi mencionada também no Capítulo 5 quanto apontou para a dificuldade dos ouvintes de estabelecerem relação contrastiva. Avaliam também que o uso da associação de pontos no espaço é precário e mais mediano quando o ouvinte não realiza as expressões faciais, não sinaliza com clareza e omite informações da história. Vale lembrar que o item “expressões faciais” foi mencionado por Barbará (2012) como constituinte da associação de pontos no espaço (cf. subseção 3.2.3 - Componentes não manuais).

(ii) Avaliam que o uso da produção morfossintática é precário e mais mediano quando o ouvinte não realiza incorporação do numeral e do sujeito ao verbo, não apresenta acurácia do ponto de vista fonológico e não mantém a mesma variante lexical durante toda a sinalização. Avaliam também que o uso da produção morfossintática é precário e mais mediano quando o ouvinte não apresenta configuração de mão adequada ao contexto do verbo. Essa questão de produção verbal diferente da forma mais mimética possível foi constatada e discutida do Capítulo 5 e as vertentes teóricas que explicam sua realização explanadas no Capítulo 3.

(iii) Avaliam que o uso da referência por meio do corpo é precário e mais mediano quando o ouvinte não faz incorporação de algum personagem, quando não faz bom uso da expressão facial, não realiza incorporação de personagens não humanos e

não descreve com qualidade os personagens humanos. Esses usos já foram verificado na descrição feita no Capítulo 5.

## **7 NÍVEIS DE FLUÊNCIA EM L2 E SUA RELAÇÃO COM USO DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESPACIALIZAÇÃO EM LIBRAS**

Neste capítulo busco responder às seguintes perguntas de pesquisa: como a fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como L2 relaciona-se com o uso dos elementos que compõem a espacialização e como esses elementos podem ser organizados em níveis de fluência? Na seção 7.1, analiso os dados do questionário de sondagem (perguntas 12) para tratar da primeira questão, e na seção 7.2 retomo os dados do mesmo questionário (pergunta 13) para analisar e propor uma grelha com descritores de níveis de fluência.

### **7.1 A RELAÇÃO DA FLUÊNCIA COM O USO DOS ELEMENTOS QUE COMPÕEM A ESPACIALIZAÇÃO EM LIBRAS**

Para conhecer a concepção de fluência na perspectiva dos professores surdos e relacioná-la aos elementos de espacialização, os professores preencheram o questionário de sondagem que pedia, entre outras questões, que explicassem o que exatamente consideram quando avaliam a fluência de seus alunos ouvintes de Libras como L2. A pergunta foi estrategicamente elaborada para ser aberta, pois a intenção não era induzi-los a considerar os elementos de espacialização. Pareceu importante saber se eles são, na verdade, julgados em suas avaliações.

Convêm esclarecer que S3, S4 e S5, antes de responderem objetivamente à pergunta, contextualizaram o ambiente de ensino da Libras como disciplina obrigatória/optativa nos cursos da UFPR, bem como explanaram brevemente sua metodologia de ensino. Por questão de limitação de espaço, não vou me ater a essas informações no momento. Esclareço, também, que os participantes S1, S2 e S3 escreveram suas respostas em sua L2, ou seja, em português e, portanto, apresentam marcas da interlíngua – as quais, contudo, em nada comprometem a compreensão do que foi exposto. S4 e S5 preferiram enunciar suas respostas em Libras, as quais traduzi para a língua portuguesa.

Inicialmente, alguns surdos comentaram que consideram a necessidade de nivelar a fluência no processo de sua avaliação. S1, por exemplo, menciona “os níveis básico, intermediário e avançado” como medida de desempenho, assim como S4, que embasa sua avaliação a partir de alunos com “fluência básica”, uma vez que trabalha com esse

nível. Essas respostas já são um bom indício da necessidade de refinamento de descrições de níveis para além de ser ou não fluente.

Para os surdos, a fluência foi avaliada a partir dos seguintes aspectos listados no Quadro 19.

Quadro 19 - Aspectos da fluência mencionados pelos professores surdos

Aspectos da fluência
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressões faciais e corporais;</li> <li>- Tipos de frases (. ? ! Não);</li> <li>- Libras natural (S.V.O e O.S.V.);</li> <li>- Classificadores;</li> <li>- Interpretação semântica de uma palavra quando não houver algum sinal;</li> <li>- Conhecer gêneros textuais em Libras como educação, política, saúde e justiça;</li> <li>- Vocabulários usuais na sua área, se for de educação, por exemplo: ALUNO, PROFESSOR, ENSINAR, APRENDER;</li> <li>- Verbos, vocábulos básicos [...];</li> <li>- Contextos de frases adequadas às situações de perguntas e respostas;</li> <li>- [...] gramática [...];</li> <li>- Clareza na comunicação.</li> </ul>

As “expressões faciais e corporais”, também denominadas de expressões não-manuais, se relacionam aos elementos da espacialização por três razões: (i) elas são extremamente relevantes para a construção da referenciação por meio do corpo e sua ausência desqualifica o uso desse componente; (ii) as expressões faciais, quando realizadas em contexto discursivo, podem marcar concordância e, sendo assim, sua manifestação está no escopo da produção morfossintática; (iii) as expressões faciais, quando realizadas em contexto discursivo, podem marcar referência específica e referência pronominal e, sendo assim, sua manifestação também está no escopo da associação dos pontos no espaço. Retomando os dados da ficha de avaliação (Capítulo 6), identifica-se que esse aspecto aparece sendo avaliado no elemento associação dos pontos no espaço quando S1 e S2 avaliaram O7.

Entendo também que as expressões faciais e corporais podem ser analisadas conjuntamente aos “Tipos de frases (. ? ! Não)” e ao “Libras natural (S.V.O e O.S.V.)”, uma vez que as construções sintáticas realizadas em Libras podem depender das referidas expressões. Isso significa dizer que uma pessoa pode sinalizar de forma “natural” se usar “expressões faciais e corporais” para marcar diferentes “tipos de frases”.

Os “classificadores” fazem parte do núcleo lexical das línguas de sinais e são, na maioria das vezes, icônicos (BERNARDINO, 2012). Esse aspecto, mencionado por alguns surdos (S1, S4 e S5), pode correlacionar-se aos elementos que compõem a espacialização. Assentam-se na ideia apresentada por McCleary e Viotti (2011) de que a sinalização da História da Pera, em particular, é mimeticamente produzida, com a presença de verbos icônicos. E, também, na visão de Dudis (2008) sobre a importância da preservação de traços semânticos durante a realização verbal. Nesse entendimento, os classificadores podem ser considerados juntamente com o aspecto “Interpretação semântica de uma palavra quando não houver algum sinal”, pois na ausência de um sinal convencional, o uso de expressões miméticas (classificadores) dá conta de transmitir o sentido. Os classificadores, nessa perspectiva, são abarcados no escopo da produção morfossintática – o que significa, portanto, que correlacionam-se aos elementos da espacialização. Ao que parece esse é um aspecto bastante importante já que mencionado por 3 dentre os 5 professores.

Ao mencionar o aspecto “Conhecer gêneros textuais em Libras como educação, política, saúde e justiça”, S1 parece estar se referindo à estrutura discursiva da Libras nos seus diversos domínios - “educação, política, saúde e justiça”, e isso implica entender que todo o discurso sinalizado pressupõe que pontos sejam associados no espaço tal como se faz em caso de narrativas. Isso se o “conhecer” a que S1 se refere significar o mesmo que produzir.

Nesta mesma linha de raciocínio, S5 considera importante para a fluência o uso de “vocabulários usuais na sua área, se for de educação, por exemplo: ALUNO, PROFESSOR, ENSINAR, APRENDER”. É possível deduzir que S5 também esteja se referindo à estrutura formal dos gêneros discursivos nas esferas em que a Libras é usada, isto é, ao uso de palavras e estruturas gramaticais específicas para uma determinada situação de comunicação.

Os apontamentos de S1 e S5 parecem considerar que para um sinalizante produzir diferentes gêneros textuais em Libras precisará definir, por exemplo, locais à direita e à esquerda do plano de sinalização a fim de citar os referentes que aparecerem em seu discurso. Dessa forma, mais uma vez (ainda que implicitamente), percebe-se a correlação dos critérios dos professores à proposta deste estudo, que é relacionar a fluência aos elementos de espacialização.

Ainda na fala de S4 identifica-se que a “fluência básica apresenta a realização de: verbos, vocábulos básicos [...]”. Os “verbos”, conforme discutido no Capítulo 3, são expressões linguísticas que se realizam na

sintaxe e sob as quais recaem análises de toda ordem. Por essa razão, os verbos são o “coração” da produção morfossintática. Não há que se protestar que, nesse ponto, o professor fez menção a um importante elemento que compõem a espacialização em Libras.

S4 ainda acrescenta que a fluência básica requer “Contextos de frases adequadas às situações de perguntas e respostas”, sugerindo, coerência. De acordo com Canale (1983) a fluência tem a ver com a adequação de uso da língua em contexto comunicativo, que estaria relacionado à noção de competência discursiva (CANALE, 1983), um dos subcomponentes da competência comunicativa de L2.

Os dados mostraram que algumas definições de fluência parecem estar atreladas à acurácia, como sugerido na noção de S2, a seguir.

Normalmente a fluência acontece quando o aluno sabe a gramática porque às vezes eles ficam inseguros para sinalizar e erram a configuração de mão, por exemplo e também ficam presos na língua portuguesa. Na verdade, o que eles mais dominam é a expressão corporal pois é mais fácil.

Com base na concepção de S2, fluência relaciona-se com conhecimento gramatical ou linguístico (“quando o aluno sabe a gramática”, “erram a configuração de mão”) e com tipos de erros, como os interlinguais – do português para a Libras (“também ficam presos na língua portuguesa”). Essa noção se limita à competência linguística do sinalizante na Libras, um subcomponente da competência comunicativa de L2 (CANALE, 1980).

Já S4 parece relacionar o termo fluência com competência discursiva e linguística. Tal relação parece fazer sentido, uma vez que, conforme visto no Capítulo 2, Silva (2014, p. 155) aponta que a competência comunicativa engloba competência e desempenho. A competência, se constitui como “conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo” e o desempenho, por sua vez, como “alguma coisa que esse indivíduo “faz” com esse conhecimento” (a fluência, no caso). Esse “conhecimento” (competência) compreende regras gramaticais, regras contextuais ou pragmáticas na criação de discurso apropriado, coeso e coerente.

Cabe ainda mencionar que, ao definir fluência, S2 sugere um contraste entre o sistema linguístico do português e o da Libras. Se, por um lado, os erros acontecem pela transferência negativa de uma língua

para outra<sup>53</sup> (“também ficam presos na língua portuguesa”), de outro, há transferência positiva. Quer dizer, quando a professora aponta que “o que eles [sinalizantes] mais dominam é a expressão corporal pois é mais fácil” parece estar fazendo menção ao que McCleary e Viotti (2011) chamam de interação entre elementos gestuais e linguísticos também em línguas orais, ou seja, as expressões faciais fazem parte também da comunicação em língua portuguesa.

Como já mencionado, a expressão facial é um mecanismo extremamente relevante para a construção da referenciação por meio do corpo. No entanto, não me parece ser um elemento tão fácil para os ouvintes brasileiros sinalizantes de Libras como L2. Com base nos dados apresentados e discutidos no Capítulo 5, observou-se que o G1 não foi capaz de realizar a incorporação de todos os personagens da História da Pera, exceto por O3, o que me leva a deduzir que a expressão facial, considerada componente da referenciação por meio do corpo, não pareceu ser um elemento tão fácil assim. Talvez, essa possa ser a causa provável pela qual a maioria dos ouvintes foi avaliada em nível precário no uso da referenciação por meio do corpo pelos professores surdos, conforme a análise dos dados realizada no Capítulo 6.

Outra definição de fluência verificada nos dados relaciona o termo à “clareza na comunicação” (S5 – “Fluência é quando há clareza na comunicação”). Retomando os dados da ficha de avaliação (Capítulo 6), identifica-se que a clareza apareceu nas avaliações da associação dos pontos no espaço quando S1 e S2 avaliaram O1 e O3. Ao que tudo indica, o uso de apontação, de componentes não manuais, o uso de relações contrastivas e a devida alocação e retomada de referentes nos planos horizontal, frontal e sagital (BARBARÁ, 2012), favorecem o uso do elemento associação de pontos de no espaço, que, por sua vez, contribui para a clareza da sinalização.

Com base nos dados, pode-se concluir que a maioria dos aspectos considerados pelos professores na avaliação da fluência de seus alunos estão relacionados aos elementos que compõem a espacialização. Isso implica considerar que se professores surdos julgam esses elementos na

---

<sup>53</sup> A tal fenômeno chama-se “português sinalizado”, e é muito comum na sinalização de ouvintes dada a influência de sua língua materna. Conforme Quadros (1997), com o advento da comunicação total, que é a fase da educação de surdos posterior à proibição do uso da língua de sinais em detrimento da oralização, “[o]s sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa, [e] esse sistema artificial passa a ser chamado de português sinalizado” (p. 24). A autora afirma que, na fase da comunicação total, o uso simultâneo de sinais e da fala passa a ser valorizado.

avaliação da fluência, então, é porque eles são importantes para qualificar a produção sinalizada que pode determinar o sucesso funcional do aprendiz (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 128).

Este pressuposto reforça, portanto, a existência de uma relação entre fluência e o uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras, corroborando McCleary e Viotti (2011) que defendem a integração entre os componentes gestuais e os linguísticos para criação de “textos sofisticados” em Libras.

O que ainda falta compreender é como esses usos podem ser distribuídos em níveis de fluência, assunto a ser aprofundado na próxima seção.

## 7.2 NÍVEIS DE FLUÊNCIA

Como mencionado na Metodologia, os professores surdos foram solicitados a definir um ouvinte pouco fluente, mais ou menos fluente e fluente em Libras como L2. O objetivo foi relacionar esses dados com níveis de fluência para cada elemento de espacialização e, assim, responder à quarta pergunta de pesquisa: Como os elementos que compõem a espacialização em Libras podem ser organizados em níveis de fluência?

O Quadro 20 lista as respostas que correspondem a um **ouvinte pouco fluente** em Libras.

Quadro 20 - Respostas dos participantes do G2 quanto a um ouvinte pouco fluente em Libras como L2

S1	Tem conhecimento de nível básico, já sabe os sinais básicos. Precisa melhorar o diálogo natural em Libras – nem lento nem parar. Falta classificadores, uso do espaço, direção do olhar.
S2	Apresenta obstáculo nos três elementos que compõe a espacialização em Libras, mas a maior parte são produção morfossintática e referenciação por meio do corpo durante as suas falas em Libras.
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço <i>token</i> insuficiente</li> <li>• Ausência de classificadores/ transferência visual</li> <li>• Mais português sinalizado</li> <li>• Preocupa-se mais com palavra {da LP} do que com sinal {Libras}</li> </ul>
S4	Sem realizar a associação de pontos no espaço
S5	Realiza apenas a introdução de referentes, mas com algumas falhas.

Fonte: Dados do G2 (2017).

Entre as respostas dadas, identificam-se algumas que sugerem o uso precário dos elementos, devido à “falta de”, à “ausência de” ou “sem” como apontado por S1 (“[...]Falta classificadores, uso do espaço, direção do olhar”), S3 (“Ausência de classificadores/ transferência visual”) e S4 (“Sem realizar a associação de pontos no espaço”). Outras respostas puderam ser categorizadas como uso mediano dos elementos que compõem a espacialização, considerando termos como “obstáculo”, “insuficiente”, “falhas”. É o caso de S1 (“Precisa melhorar o diálogo natural em Libras – nem lento nem parar”), S2 (“Apresenta obstáculo nos três elementos que compõe a espacialização em Libras”), S3 (“Espaço *token* insuficiente”) e S5 (“Realiza apenas a introdução de referentes, mas com algumas falhas”).

Considerando cada elemento de espacialização nas categorizações dadas acima, foi possível identificar diferentes níveis de sinalizações, como mostra o Quadro 21.

Quadro 21 - Nível de sinalização para cada elemento de espacialização, considerando ouvintes pouco fluentes em Libras como L2

<b>Nível de sinalização</b>	<b>Associação de pontos no espaço</b>	<b>Produção morfossintática</b>	<b>Referenciação por meio do corpo</b>
Precário	Sinalizantes não fazem uso do elemento. (S1)	Sinalizantes não fazem uso do elemento. (S1 e S3)	Sinalizantes não fazem uso do elemento. (S1)
Mediano	Sinalizantes fazem uso limitado do elemento. (S2, S3 e S5)	Sinalizantes fazem uso limitado do elemento. (S2)	Sinalizantes fazem uso limitado do elemento. (S2)

Fonte: A autora (2017).

Essa categorização permite compreender que a sinalização de um ouvinte pouco fluente em Libras como L2 pode ser precária ou mediana para os elementos-alvo. A sinalização desse ouvinte é considerada mediana se os elementos-alvo forem usados de forma limitada, ou seja, com “falhas”.

Considerando as definições de **ouvinte mais ou menos fluente** em Libras como L2, os professores surdos se expressaram conforme mostra o Quadro 22.

Quadro 22 - Respostas dos participantes do G2 quanto a um ouvinte mais ou menos fluente em Libras como L2.

S1	Tem conhecimento de nível intermediário de classificadores, já sabe o diálogo em Libras, sem parar. Continua a praticar Libras e entrar em contato com os surdos para conhecer melhor a Libras.
S2	Possui travamento na referênciação por meio do corpo pois apresenta dificuldade com configuração de mãos.
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço <i>token</i> misturado</li> <li>• Travar entonação – comunicação</li> </ul>
S4	Já realiza a associação de pontos no espaço e tem um pouco da produção morfossintática.
S5	Realiza introdução e retomadas de referentes associados aos pontos no espaço, e produz parcialmente as concordâncias dos verbos.

Fonte: Dados do G2 (2017)

Com base nessas definições, foi possível identificar professores que sugeriram o uso mediano para alguns elementos de espacialização. S1, por exemplo, menciona “tem conhecimento de nível intermediário de classificadores” e conforme já visto no Capítulo 5 e na seção 7.1 deste capítulo, os classificadores estão no escopo da produção morfossintática. Então, a interpretação é de que o professor avalia que um ouvinte mais ou menos fluente em Libras como L2 faz uso mediano da produção morfossintática. Parece que S4 concorda com o nível mediano quando menciona que o ouvinte “tem um pouco da produção morfossintática” e S5 quando aponta que o sinalizante “produz parcialmente as concordâncias dos verbos”. Na mesma direção, S2 aponta que o sinalizante “Possui travamento na referênciação por meio do corpo [...]”, sugerindo desta forma, uso mediano do elemento referênciação por meio do corpo. S3 da mesma forma, assinala “Espaço *token* misturado” e já que este aspecto pertence a seara da associação de pontos no espaço, sugere-se que para esse elemento também a avaliação é mediana. Outras respostas parecem estar atreladas a um nível “satisfatório” dos elementos de espacialização, considerando o termo “realiza”. S4 e S5 mencionaram a associação de pontos no espaço (introdução e retomada de referentes)

Considerando cada elemento de espacialização nas categorizações acima, foi possível identificar diferentes níveis de sinalizações, como mostra o Quadro 23.

Quadro 23 - Nível de sinalização para cada elemento de espacialização, considerando ouvintes mais ou menos fluentes em Libras como L2

Nível de sinalização	Associação de pontos no espaço	Produção morfossintática	Referenciação por meio do corpo
Mediano	Sinalizantes fazem uso limitado do elemento. (S3)	Sinalizantes fazem uso limitado do elemento. (S1, S4 e S5)	Sinalizantes fazem uso limitado do elemento. (S2)
Satisfatório	Sinalizantes fazem uso do elemento. (S4 e S5)		

Fonte: A autora (2017)

Essa categorização permite compreender que a sinalização de um ouvinte mais ou menos fluente em Libras como L2 pode ser satisfatória ou mediana (se os elementos-alvo forem usados de forma limitada, ou seja, com “travamento”, de forma “misturada” ou “parcial” e “intermediária”).

Destaco agora as definições de **ouvinte fluente** em Libras como L2 conforme os professores surdos.

Quadro 24 - Respostas dos participantes do G2 quanto a um ouvinte fluente em Libras como L2

S1	Nível avançado – uso do espaço, direção do olhar, já sabe bem interpretar os gêneros textuais, classificadores, expressões faciais e corporais.
S2	No caso de ouvintes só conheço um que é intérprete {nomeou}. Ele possui habilidades de automaticamente de usar a gramática como processo anafórico.
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluente igual surdo;</li> <li>• Libras como L1 para ouvintes igual L1 para português</li> </ul>
S4	Realiza a associação de pontos no espaço, produção morfossintática e referenciação por meio do corpo.
S5	Realiza a associação de pontos no espaço, produção morfossintática e referenciação por meio do corpo.

Fonte: Dados do G2 (2017).

Tais respostas levam a compreensão de que, no caso de ouvintes fluentes em Libras como L2, o uso dos elementos que compõem a espacialização é “avançado” tanto para “uso do espaço” (associação de

pontos no espaço), quanto para os “classificadores” (produção morfossintática), a “direção do olhar” e as “expressões faciais e corporais” (referenciação por meio do corpo), como apontado por S1. S4 e S5 parecem sugerir uso “satisfatório” quando mencionam que os ouvintes “realizam” cada um dos três elementos-alvo.

Nota-se que S2 concorda com o uso “satisfatório” do elemento referenciação por meio do corpo quando menciona o “processo anafórico” e acrescenta ainda que o uso se dá “automaticamente”.

O Quadro 25 ilustra essa categorização.

Quadro 25 - Nível de sinalização para cada elemento de espacialização, considerando ouvintes fluentes em Libras como L2

<b>Nível de sinalização</b>	<b>Associação de pontos no espaço</b>	<b>Produção morfossintática</b>	<b>Referenciação por meio do corpo</b>
Satisfatório	Sinalizantes fazem uso do elemento. (S1, S4, S5)	Sinalizantes fazem uso do elemento. (S1 S4, S5)	Sinalizantes fazem uso do elemento. (S1, S2, S4, S5)

Fonte: A autora (2017).

Para S3, a definição de ouvinte fluente evoca a velha crença do ideal nativo. Em línguas orais, conforme visto no Capítulo 2, esse assunto foi debatido por Silva (2000) ao criticar a associação que os alunos de Letras Inglês fazem entre fluência e velocidade pois pensa que isso tem a ver com o entendimento de que são os nativos que falam rápido (e sem sotaque). Em relação à língua de sinais a questão é ainda mais delicada, haja vista que ter nascido surdo como seus genitores e ter uma língua comum aos pais é raro. Exatamente por essa razão, Costello, Fernández e Landa (2008) propõem que a definição de “nativo” passe a ser mais cuidadosa e, sendo assim, sugerem que a veracidade da natividade seja observada sobre pontos diferentes da condição auditiva: exposição à língua de acordo com a idade, julgamento de questões gramaticais e contato diário após certo tempo. A ideia deles é de que a aquisição precoce da língua de sinais, combinada com o contato contínuo com a língua sejam preconizados em detrimento a questões auditivas.

Com base nos dados das resposta às perguntas 12 e 13, pode-se concluir que as concepções de fluência sugeridas nas respostas dos professores contemplam prioritariamente aquela proposta por McCleary e Viotti (2011) já que os elementos que compõem a espacialização em

Libras foram muito marcados nas suas considerações. As respostas assentam-se também na perspectiva enunciativo-discursiva quando sugerem “clareza na comunicação” mesmo que para alguns professores haja a presença de outros componentes relacionando-se a fluência, como a competência gramatical.

Com base nos dados até aqui analisados, é possível concluir que, independentemente da concepção de fluência adotada pelos professores surdos, a maioria concorda que os elementos de espacialização estão presentes em suas medidas de avaliação do ouvinte, e que é possível nivelar esse construto considerando tais elementos. A partir das definições de ouvinte “fluyente”, “mais ou menos fluyente” e “pouco fluyente”, categorizações foram criadas para cada elemento de espacialização, resultando em usos satisfatório, mediano e precário. A seguir, lanço uma proposta de nivelamento da fluência, utilizando os dados analisados.

### **7.2.1 Uma proposta de níveis de fluência a partir do uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras**

A proposta que apresento nesta subseção compreende níveis de desempenho de ouvintes para a atividade comunicativa de contar uma história em Libras como L2. Os resultados das análises das avaliações que os surdos fizeram dos usos dos elementos da espacialização durante a sinalização dos ouvintes e as categorizações criadas, a partir das definições dos professores sobre ouvinte “fluyente”, “mais ou menos fluyente” e “pouco fluyente” para cada elemento, serviram para subsidiar a criação dos níveis e descritores.

Nas avaliações realizadas pelos professores surdos, cada elemento foi considerado separadamente; por isso, foi possível que na sinalização de um ouvinte a associação dos pontos no espaço tenha sido avaliada satisfatória, enquanto que a produção morfossintática tenha sido julgada como precária, por exemplo. Todavia, o fato de os elementos receberem uma avaliação independente não significa, necessariamente, que eles estejam dissociados. Por exemplo, a concordância verbal (alocada na produção morfossintática) ocorre em pontos previamente associados no espaço de sinalização.

Além disso, é importante salientar que qualquer avaliação envolve um juízo de valor, uma afirmação qualitativa a partir de critérios pré-estabelecidos, seguindo “indicadores da realidade do objeto avaliado” (LUCKESI, 1994, p. 33). Esses indicadores referem-se ao que está sendo avaliado; neste caso os usos dos elementos de espacialização.

Por essa razão, os níveis e descritores para cada elemento, a serem apresentados, devem ser entendidos como uma proposta de referência, e não como um fim em si mesmo ou como uma medida absoluta.

Postas as questões basais, esclareço que os níveis de fluência propostos se baseiam na mesma estrutura do LS-QECRL ou seja, em seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Os níveis A1 e A2 correspondem ao nível básico, B2 e B3 ao nível intermediário e C1 e C2 ao nível avançado.

O nível básico e os seus descritores foram construídos considerando as muitas ausências e limitações de usos dos elementos que compõem a espacialização, variando de menos precário (A2) para mais precário (A1), seguindo as categorizações feitas quanto aos ouvintes pouco fluentes e a alternativa (d) da ficha de avaliação para cada elemento de espacialização, conforme reproduzida no Quadro 26.

Quadro 26 - Uso precário dos elementos que compõem a espacialização em Libras

<p><b>1. Associação dos pontos no espaço</b></p> <p>d) ( ) O sinalizante não apresenta a associação de pontos no espaço, elege um único local do plano horizontal para realização de todos os referentes e/ou confunde todas as realizações de referência e retomada.</p>
<p><b>2. Produção morfossintática</b></p> <p>d) ( ) O sinalizante não realiza nenhuma configuração de mão com a representação mimética para os verbos manuais e/ou não realiza concordância verbal por não associar pontos no espaço para os quais a direção do movimento é empregada.</p>
<p><b>3. Referenciação por meio do corpo</b></p> <p>d) ( ) O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de 2 ou menos personagens da história.</p>

Fonte: A autora (2017).

No nível A1 (o mais precário), os três elementos são ausentes ou então são usados de forma precária, enquanto que no nível A2 já há elemento utilizado de forma mediana (com falhas, limitações, trocas, travamento, incorreções). O Quadro 27 apresenta os descritores para os níveis A1 e A2.

Quadro 27 - Nível Básico

<b>A2</b>	Sinalizante faz uso mediano da associação de pontos no espaço. Faz uso precário da produção morfossintática e da referência por meio do corpo.
	Sinalizante faz uso mediano da produção morfossintática. Faz uso precário da associação de pontos no espaço e da referência por meio do corpo.
	Sinalizante faz uso mediano da referência por meio do corpo. Faz uso precário da associação de pontos no espaço e da produção morfossintática.
<b>A1</b>	Sinalizante faz uso precário da associação de pontos no espaço, da produção morfossintática e da referência por meio do corpo.
	Sinalizante não faz uso da associação de pontos no espaço, da produção morfossintática e da referência por meio do corpo.

Fonte: A autora (2017).

O nível intermediário e os seus descritores foram construídos considerando o uso mediano dos elementos que compõem a espacialização, podendo variar de mais mediano (B1) a menos mediano (B2), seguindo as definições de ouvinte mais ou menos fluente e as alternativas (b) e (c) da ficha de avaliação, reproduzidas no Quadro 28.

Quadro 28 - Uso mediano dos elementos que compõem a espacialização em Libras

<p><b>1. Associação dos pontos no espaço</b></p> <p>b) ( ) O sinalizante faz as associações R-locus no espaço, mas ainda, apresenta poucas (de 2 a 3) confusões neste emprego. O sinalizante confunde algumas retomadas de referente.</p> <p>c) ( ) O sinalizante apresenta muitas (4 ou mais) confusões na associação de pontos no espaço e confunde muitas retomadas de referente em vários episódios da narrativa.</p>
<p><b>2. Produção morfossintática</b></p> <p>b) ( ) O sinalizante apresenta poucas configurações que se diferenciam da representação mimética para os verbos e realiza poucos verbos com concordância sem que a direção seja aos pontos associados no espaço para o referente alvo.</p> <p>c) ( ) O sinalizante apresenta muitas configurações de mão que se diferenciam da representação mimética para os verbos e/ou realiza muitos verbos com concordância sem que a direção seja aos pontos associados no espaço para o referente alvo.</p>
<p><b>3. Referenciação por meio do corpo</b></p> <p>b) ( ) O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de 4 personagens da história.</p> <p>c) ( ) O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de 3 personagens da história.</p>

Fonte: A autora (2017).

Os descritores dos níveis B2 e B1, apresentados no Quadro 29, apresentam diferença em relação a quantidade de elementos que são usados de forma precária, mediana e satisfatória.

Quadro 29 - Nível Intermediário.

<b>B2</b>	<p>Sinalizante faz uso mediano da associação de pontos no espaço, da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço. Uso precário da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da produção morfossintática. Uso precário da associação de pontos no espaço e da referenciação por meio do corpo</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da referenciação por meio do corpo. Uso precário da associação de pontos no espaço e da produção morfossintática.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço. Faz uso mediano da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da produção morfossintática. Faz uso mediano da associação de pontos no espaço e da referenciação por meio do corpo.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da referenciação por meio do corpo. Faz uso mediano da produção morfossintática e da associação de pontos no espaço.</p>
<b>B1</b>	<p>Sinalizante faz uso mediano da associação de pontos no espaço e da produção morfossintática. O uso da referenciação por meio do corpo é precário.</p> <p>Sinalizante faz uso mediano da associação de pontos no espaço e da referenciação por meio do corpo. O uso da produção morfossintática é precário.</p> <p>Sinalizante faz uso mediano da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo. O uso da associação de pontos no espaço é precário.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço. Faz uso mediano da produção morfossintática e uso precário da referenciação por meio do corpo.</p>

<p>Sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço. Faz uso mediano da referênciação por meio do corpo e uso precário da produção morfossintática.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da produção morfossintática. Faz uso mediano da associação de pontos no espaço e uso precário da referênciação por meio do corpo.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da produção morfossintática. Faz uso mediano da referênciação por meio do corpo e uso precário da produção morfossintática.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da referênciação por meio do corpo. Faz uso mediano da produção morfossintática e uso precário da referênciação por meio do corpo.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da referênciação por meio do corpo. Faz uso mediano da associação de pontos no espaço e uso precário da produção morfossintática.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço. Faz uso precário da produção morfossintática e da referênciação por meio do corpo</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da produção morfossintática. Faz uso precário da associação de pontos no espaço e da referênciação por meio do corpo.</p> <p>Sinalizante faz uso satisfatório da referênciação por meio do corpo. Faz uso precário da associação de pontos no espaço e da produção morfossintática.</p>
---

Fonte: A autora (2017).

Por fim, o nível avançado e os seus descritores foram construídos considerando o uso satisfatório dos três elementos que compõem a especialização, variando de plenamente satisfatório (C2) a parcialmente satisfatório (C1), seguindo a categorização feita e a alternativa (a) da ficha de avaliação, reproduzida no Quadro 30, e definidas a partir da análise dos dados dos participantes surdos do *Corpus* de Libras da UFSC (Cf. Capítulo 6, Seção 6.1).

Quadro 30 - Uso satisfatório dos elementos que compõem a espacialização em Libras

<p><b>1. Associação dos pontos no espaço</b></p> <p>a) ( ) O sinalizante faz associação R-locus no espaço, ou seja, distribui índices de referenciação em ponto opositor a cada episódio e os mantém em caso de retomada do referente.</p>
<p><b>2. Produção morfossintática</b></p> <p>a) ( ) O sinalizante mantém a representação mimética para todos os verbos e realiza os verbos com concordância em direção aos pontos associados no espaço para o referente alvo.</p>
<p><b>3. Referenciação por meio do corpo</b></p> <p>a) ( ) O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de todos os 5 personagens da história.</p>

Fonte: A autora (2017).

Os descritores dos níveis C2 e C1 estão exibidos no Quadro 31.

Quadro 31 - Nível Avançado

<b>C2</b>	O sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço, da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo.
<b>C1</b>	<p>O sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço e da produção morfossintática. Faz uso mediano da referenciação por meio do corpo.</p> <p>O sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço e da referenciação por meio do corpo. Faz uso mediano da produção morfossintática.</p> <p>O sinalizante faz uso satisfatório da produção morfossintática e referenciação por meio do corpo. Faz uso mediano da associação de pontos no espaço.</p> <p>O sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço e uso mediano da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo.</p> <p>O sinalizante faz uso satisfatório da produção morfossintática e uso mediano da associação de pontos no espaço e da referenciação por meio do corpo.</p> <p>O sinalizante faz uso satisfatório da referenciação por meio do corpo uso mediano da associação de pontos no espaço e da produção morfossintática.</p> <p>O sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço e da produção morfossintática. Faz uso precário da referenciação por meio do corpo.</p> <p>O sinalizante faz uso satisfatório da associação de pontos no espaço e da referenciação por meio do corpo. Faz uso precário da produção morfossintática.</p> <p>O sinalizante faz uso satisfatório da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo. Faz uso precário da associação de pontos no espaço.</p>

Fonte: A autora (2017).

Para sistematizar a proposta de níveis comuns de referência para complementação do LS-QECRL da atividade de sinalização de narrativas em Libras, apresento, a seguir, os descritores, seguindo o formato de como são expressos no documento. Ressalto também que esses níveis alinham-se aos fatores qualitativos esboçados pelo LS-QECRL.

Quadro 32 - Níveis comuns de referência para sinalização de narrativa em Libras

<b>Sinalizantes ouvintes</b>	<b>Nível</b>	<b>Fluência a partir do uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras</b>
<b>Avançado</b>	<b>C2</b>	É capaz de fazer uso satisfatório dos três elementos que compõem a espacialização em Libras;
	<b>C1</b>	É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização e uso mediano de dois elementos.
		É capaz de fazer uso satisfatório de dois elementos que compõem a espacialização e uso mediano de um elemento.
		É capaz de fazer uso satisfatório de dois elementos que compõem a espacialização e uso precário de um elemento.
<b>Intermediário</b>	<b>B2</b>	É capaz de fazer uso mediano dos três elementos que compõem a espacialização em Libras e uso precário de dois elementos.
		É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização em Libras e uso precário de dois elementos.
		É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização em Libras e uso mediano de dois elementos.
	<b>B1</b>	É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização em Libras e uso precário de dois elementos.
		É capaz de fazer uso satisfatório de um elemento que compõem a espacialização em Libras, uso mediano de um elemento e uso precário de um elemento.
		É capaz de fazer uso mediano de dois elementos que compõem a espacialização e uso precário de um elemento.
		É capaz de fazer uso mediano de dois elementos que compõem a espacialização e uso precário de um elemento.

continua

Quadro 32 - Níveis comuns de referência para sinalização de narrativa em Libras (conclusão)

Sinalizantes ouvintes	Nível	Fluência a partir do uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras
<b>Básico</b>	<b>A2</b>	É capaz de fazer uso precário de dois elementos que compõem a espacialização em Libras e uso mediano de um elemento.
	<b>A1</b>	É capaz de fazer uso precário dos três elementos que compõem a espacialização em Libras.
		É capaz de sinalizar uma narrativa sem fazer uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras.

Fonte: A autora (2017).

Para elucidar o uso desses níveis utilizando as sinalizações dos ouvintes participantes desta pesquisa e as relacionando com as avaliações realizadas pelos professores surdos, trago alguns exemplos.

O1 foi avaliada pela maioria dos professores surdos como apresentando uso mediano (B) do elemento associação de pontos no espaço (cf Quadro 16). Ela também recebeu avaliação mediana para uso da produção morfossintática (cf Quadro 17). E quanto a referenciação por meio do corpo, seu uso foi considerado B e C pela ficha de avaliação, logo, ocupou o nível mediano na categorização. Percebe-se que de acordo com níveis comuns de referência para sinalização de narrativa em Libras proposto, a sinalizante apresenta nível B2 de fluência em Libras. Neste mesmo nível seria enquadrado O7 pois na maioria das avaliações ele recebeu C para associação de pontos no espaço, C para a produção morfossintática e B e C para a referenciação por meio do corpo.

O2 e O6 foram avaliadas pela maioria dos surdos como sendo sinalizantes precárias por terem assinalado a alternativa (d) para os três elementos da espacialização. Por essa razão, elas seriam situadas no nível básico. Pode-se então enquadrá-las no nível A1 de fluência em Libras.

Tomando o exemplo de O3, a maioria dos professores surdos avaliou o seu desempenho como mediano por terem assinalado as alternativas (b) e (c) para a associação dos pontos no espaço e para a produção morfossintática. A referenciação por meio do corpo foi considerada satisfatória para quatro professores (a maioria). Por conta disso, O3 está no nível C1 de fluência em Libras.

De acordo com o exposto nos Quadros 16, 17 e 18 nota-se que O4 “É capaz de fazer uso mediano em dois elementos que compõem a espacialização e uso precário de um elemento” uma vez que teve os usos dos elementos-alvos avaliados, pela maioria, como mediano (B e C), mediano (B) e precário (D), respectivamente. Ela é B1 em fluência.

O5 recebeu D na maioria das avaliações de uso da associação de pontos no espaço, recebeu C para o uso da produção morfossintática e a referência por meio do corpo foi considerada precária. Portanto, segundo os níveis comuns de referência para sinalização de narrativa em Libras ela é uma sinalizante com nível básico de fluência, precisamente, A2.

A aplicação dos níveis comuns de referência para sinalização de narrativa em Libras é apresentada abaixo:

Quadro 33 - Aplicação dos níveis comuns de referência para sinalização de narrativa em Libras

Ouvinte sinalizante de Libras como L2	Básico		Intermediário		Avançado	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Mais precário	Menos precário	Menos mediano	Mais mediano	Parcialmente satisfatório	Plenamente satisfatório
O1				X		
O2	X					
O3					X	
O4			X			
O5		X				
O6	X					
O7				X		

Fonte: A autora (2018)

Por fim, respondendo mais objetivamente às questões postas nesse Capítulo 7, pode-se afirmar que:

(i) De acordo com os professores surdos do G2, os elementos que compõem a espacialização em Libras são considerados nas avaliações da fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como L2, portanto, esse uso relaciona-se com a fluência sinalizada e vice-versa. A fluência de sinalizantes de Libras como L2 relaciona-se aos usos dos elementos manifestados por constituintes do tipo: expressão facial, classificadores, verbos, contextos de frases, acurácia e clareza.

(ii) Os elementos que compõem a espacialização em Libras podem ser organizados em níveis de fluência a partir da qualificação do uso entre satisfatório, mediano e precário da associação de pontos no espaço, da produção morfossintática e da

referenciação por meio do corpo. As sinalizações consideradas fluentes, para os professores surdos, passaram a ser chamadas de nível avançado, as consideradas mais ou menos fluentes passaram a ser chamadas de nível intermediário e as consideradas pouco fluentes passaram a ser chamadas de nível básico. De acordo com a qualificação do uso entre satisfatório, mediano e precário da associação de pontos no espaço, da produção morfossintática e da referenciação por meio do corpo, o nível avançado dividiu-se em plenamente satisfatório (C2) e parcialmente satisfatório (C1), o intermediário divide-se em menos mediano (B2) e mais mediano (B1) e o básico divide-se em menos precário (A2) e mais precário (A1).

## 8 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo primordial relacionar o fenômeno da fluência a certos elementos que compõem a espacialização em Libras, a saber: associação de pontos no espaço, produção morfossintática e referência por meio do corpo. Além disso, buscou nivelar esses elementos a partir do seu uso durante a sinalização de uma narrativa. Para cumprir esse objetivo, parti da perspectiva de que a estrutura da sinalização de uma narrativa é entendida como resultado da integração dos espaços de pequena e larga escala. Isto é, empreguei a análise dos aspectos discursivos da língua (SMITH; CORDER, 2014).

Viu-se, ao longo da revisão de literatura (Capítulo 2), que trabalhar com fluência é uma tarefa árdua, não somente pela escassez de trabalhos, mas também pelo pouco consenso encontrado entre os pesquisadores deste fenômeno. A situação torna-se ainda mais complicada quando se adentra uma área pouco explorada no Brasil: fluência em Libras. Para lidar com esse tema, após tratar das noções de fluência e o seu nivelamento a partir do QECRL e LS-QECRL, olhei para o fenômeno sob o viés da perspectiva psicolinguística e da perspectiva de base enunciativo-discursiva. Conceituei a fluência sinalizada a partir da concepção de maximização entre componentes gestuais e linguísticos de McCleary e Viotti (2011).

O trabalho com o uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras não é menos penoso, haja vista a imensidão de aspectos que o envolvem (Capítulo 3). Nesta parte, destaquei a associação de pontos no espaço, a produção morfossintática e a referência por meio do corpo. Quando tratei da associação de pontos no espaço, apoiada em Barbarà (2012), dei destaque à apontação, à modificação espacial, aos componentes não manuais e aos planos horizontal, frontal e sagital. Para lidar com a produção morfossintática, tomei a classificação verbal de Padden (1988) que apresenta os verbos simples, com concordância e os espaciais e assumi também, apoiada em Faria-Nascimento e Correia (2011), McCleary e Viotti (2011) e Dudis (2008), os verbos do tipo manuais. Quanto à referência por meio do corpo, tomei Leal (2011), Barbosa (2013) e Moreira (2007) para explicar que em Libras há predominância do discurso direto nas estruturas narrativas e que a introdução e retomada de personagens se dá com a otimização do espaço de larga escala (do corpo) por meio da expressão facial, movimento do ombro e direção do olhar.

Na busca por relacionar fluência e os elementos de espacialização recorri ao primeiro instrumento de coleta de dados: as narrativas da

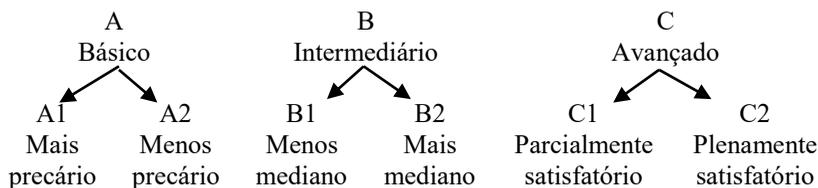
História da Pera que foram sinalizadas por sete ouvintes sinalizantes de Libras como L2 e com isso, no Capítulo 5, trouxe resposta à primeira pergunta de pesquisa: “Como ouvintes sinalizantes de Libras como L2 fazem uso dos seguintes elementos da espacialização: associação de pontos no espaço, produção morfossintática e referenciação por meio do corpo durante a sinalização de uma narrativa?”. Conclui que adquirir fluência em uma língua visuo-manual não é uma tarefa das mais fáceis para aqueles que dominam uma língua oral auditiva como L1, como o português. Tal dificuldade foi apresentada por meio dos usos comprometidos de retomadas de referentes, da limitação para estabelecer relações contrastivas, do uso dos verbos manuais sem a manutenção de sua forma mais icônica, e da realização de incorporações de personagens sem as devidas descrições e diálogos. Esse dado pode representar possíveis defasagens no ensino de Libras como L2, que seriam talvez corrigidas por meio da formação continuada de professores de Libras.

Apesar de a pesquisa configurar-se despreziosa, foi necessário realizar um levantamento preliminar (em fontes secundárias) dos usos desses elementos na sinalização em L1, por surdos, o que além de trabalhoso foi bastante desafiador dado o tamanho da amostra. Esses dados me possibilitaram elaborar um dos instrumentos de coleta de dados: a ficha de avaliação para professores surdos julgarem o desempenho de alunos ouvintes no uso dos elementos de espacialização (Capítulo 6). Essa avaliação foi importante para responder à segunda pergunta de pesquisa: “Como surdos sinalizantes de Libras avaliam a sinalização de ouvintes no que se refere ao uso dos seguintes elementos da espacialização: associação de pontos no espaço, produção morfossintática e referenciação por meio do corpo? ”. Concluí que algumas faltas comprometem a avaliação dos surdos e os levam a considerarem o uso do elemento como precário. Quando o ouvinte não faz uso das expressões faciais, não sinaliza com clareza e omite informações da história, e não mantém o local do referente, os surdos avaliam que o uso da associação de pontos no espaço é precário. Quando o ouvinte não realiza incorporação do numeral e do sujeito ao verbo, não apresenta acurácia do ponto de vista fonológico, não apresenta configuração de mão adequada ao contexto do verbo e não mantém a mesma variante lexical durante toda a sinalização, os avaliadores surdos também consideram precariedade no uso da produção morfossintática. Da mesma forma, quando o ouvinte deixa de fazer incorporação de algum personagem, quando não faz bom uso da expressão facial, não realiza incorporação de personagens não humanos

da narrativa e não descreve com qualidade os personagens humanos, eles são avaliados como tendo uso precário do elemento referência por meio do corpo.

Os dados advindos do questionário de sondagem, que foi preenchido pelos professores surdos ajudaram a responder a terceira pergunta de pesquisa: “Como a fluência de ouvintes sinalizantes de Libras como L2 relaciona-se com o uso dos elementos que compõem a espacialização?”. Concluí que o uso satisfatório da associação dos pontos no espaço, da produção morfossintática e da referência por meio do corpo caracteriza o nível mais alto de fluência. De outro lado, a ausência desses elementos ou seus usos limitados vão caracterizando níveis mais baixos. Com isso, pude confirmar minha expectativa inicial de que, essa relação entre a fluência e o uso dos elementos que compõem a espacialização em Libras estava presente no processo avaliativo dos professores surdos.

Essas descobertas também me permitiram propor seis níveis comuns de referência para a sinalização de narrativa em Libras: A1 e A2 (básico), B1 e B2 (intermediário) e C1 e C2 (avançado), podendo assim responder à quarta pergunta de pesquisa: “Como os elementos que compõem a espacialização em Libras podem ser organizados em níveis de fluência?” (Capítulo7). Esses níveis, acompanhados de seus descritores, foram esquematizados por adaptação ao LS-QECRL:



Penso que a análise dos dados realizada para este estudo ocorreu de forma bastante abrangente, considerando o fato de tratar de três grandes elementos da espacialização. Isso comprometeu um maior aprofundamento dos elementos nas discussões. A associação de pontos no espaço, por exemplo, poderia suscitar uma discussão mais detalhada se o olhar recaísse apenas na introdução dos referentes. A produção morfossintática, por sua vez, poderia ser apreciada apenas sob a ótica da representação dos verbos manuais. E a referência por meio do corpo poderia descrever com muito mais qualidade as características da incorporação e os seus reflexos na sinalização. No meu entender, essa é

uma das fragilidades deste trabalho, além daquelas de ordem metodológica.

Na coleta de dados, por exemplo, os ouvintes assistiram ao filme da História da Pera somente uma vez e não puderam rever a sua própria produção. Este fato pode ter exercido efeitos adversos sobre a memória e a compreensão da história no momento de os ouvintes recontá-la.

Apesar de esforços empreendidos durante o desenho e a aplicação da pesquisa, os instrumentos deveriam ter sido pilotados em fase anterior à coleta de dados. Além disso, considero que todo instrumento de avaliação passa a ser calibrado a partir do seu uso e/ou aplicação. Isso significa dizer que os níveis comuns de referência para a sinalização de narrativas em Libras, propostos neste estudo, devem ser submetidos a uma avaliação criteriosa em outros contextos de uso para fomentar reflexão e avanço na área da fluência em Libras. Essa poderia ser uma agenda de pesquisa nesta área.

Acredito que os resultados desta pesquisa possam contribuir com a linguística das línguas de sinais e da Libras, especificamente no viés da Linguística Aplicada, uma vez que a noção de fluência sinalizada ainda necessita de refinamento e, neste estudo, considero o uso dos elementos que compõem a espacialização como refinamento, respeitando a modalidade visuo-manual. Presumo, também, que por assentar-se no escopo dos estudos com L2, este trabalho contribua com as áreas que tratam da aquisição e do ensino da Libras por ouvintes, sobretudo, a proposição de nivelamento da fluência, pois minha intenção sempre foi desenvolver a fluência dos ouvintes em Libras, para que, como indica a epígrafe deste trabalho, eles “possam atingir o coração” dos surdos, ou como os próprios surdos dizem, que os ouvintes “tenham mãos leves e sinais doces”.

## REFERÊNCIAS

- ANATER, G. I. P. **As marcações linguísticas não-manuais na aquisição da Língua de Sinais Brasileira (LSB): um estudo de caso longitudinal**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- ASSUNÇÃO, K. C. **Proposta Fundamentada de Níveis de Desempenho para Português como Segunda Língua**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BARBERÀ, G. A. **The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC): Reference, specificity and structure in signed discourse**. Tese (Doutorado) – Universidade Pompeu Fabra, 2012
- BARBOSA, T. B. **Uma descrição do processo de referenciação em narrativas contadas em língua de sinais brasileira (libras)**. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BERNARDINO, E. L. **A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica no absurdo**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.
- BRITO, L. F. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching** (3ª Ed.). Prentice Hall Regents: Englewood Cliffs, NJ, 1994.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. W. (Eds.) **Language and communication**. London: Longman, 1983, p. 2-27.
- CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CARNEIRO, M. M. **Morfologia de Flexão Verbal no Inglês como L2: Uma Abordagem a partir da Morfologia Distribuída**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não-ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHAFE, W. L. (Ed.). **The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production** (Advances in Discourse Processes, vol. III). Norwood: Ablex, 1980.

CHAIBUE, K. **Universais linguísticos aplicáveis às línguas de sinais: discussão sobre as categorias lexicais nome e verbo**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CHAMBERS, F. **What do we mean by fluency?** System, v.25, n. 4, p. 535-544, 1997.

CONSELHO DA EUROPA, **Quadro Europeu Comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição Asa. 2001.

COSTA, A. C. L. da. **A Sinalização de Histórias em Libras: Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

COSTELLO, B; FERNÁNDEZ J.; LANDA, A. **The non- (existent) native signer: sign language research in a small deaf population. Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9th. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianopolis, Brazil, December 2006. (2008) R. M. de Quadros (ed.). Editora Arara Azul. Petrópolis/RJ. Brazil. <http://www.editora-arara-azul.com.br/EstudosSurdos.php>**

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Edição Cambridge. 2016

CRUZ, C. R. **Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da língua de sinais brasileira.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DUDIS, P. **Tipos de representação em ASL.** Petrópolis: Editora Arara-azul, 2008, p. 159-190.

FATEC – Faculdade de Teologia e Ciências. **Classificador.**  
[<http://www.fatecc.com.br/alunos/apostilas/libras/Classificador/classificador.pdf>] acesso em 14/02/18

FARIA-NASCIMENTO, S. P. de; CORREIA, M. **Um olhar sobre a morfologia dos gestos.** Lisboa: UCP, 2011.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante.** 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FILLMORE, C. J. **On fluency.** In: FILLMORE, C. J.; KEMPLER, D.; WANG, W. S-Y. Individual differences in language ability and language behavior. New York: Academic Press, 1979.

FINAU, R. A. **Os sinais de tempo e aspecto na LIBRAS.** Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

GARCIA, S.F. **Análise da fluência verbal de surdos oralizados em Português Brasileiro e usuários de Língua Brasileira de Sinais.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GUILLOT, M-N. **Fluency and it teaching.** Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

GESSER, A; COSTA, M.J.D; VIVIANI, Z.A. **Linguística Aplicada.** Texto Base Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GESSER, A. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”:** **ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

HILGER, A; et al. **Characterizing american sign language fluency using the spactio temporal.** Department of Speech and Hearing Science, College of Applied Health Sciences, University of Illinois at Urbana-Champaign. 2015

HYMES, D. H. **On communicative competence.** In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics** – Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KORMOS, Judit. **Speech production and second language acquisition.** Routledge, 2006.

KORMOS, J.; DÉNES, M. Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. **System**, v. 32, n. 2, p. 145-164, 2004.

LEAL, C. L. **Estratégias de referenciação na produção escrita de alunos surdos.** Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LEESON, L. et al. **Sign Languages and the CEFR for Languages.** European Centre for Modern Languages, 2016

LEITE. T.A. **Leitura e Produção de textos** – Texto Base Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEITE, T. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): Um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LENNON, P. **Investigation Fluency in EFL: A Qualitative**

**Approach.** In: Language Learning. Vol. 40, n.3 1990

LIDDELL, S. K. **Real, surrogate, and token space: grammatical consequences in ASL.** In: Emmorey, K. Reilly, J. (Eds). Languages, gesture and space. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 1995

LOSS, A. L. **Avaliação de fluência em língua de sinais brasileira: definindo critérios sob uma perspectiva surda.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução. 2016

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar,** São Paulo: Editora Cortez. 1994.

LUPTON, L. **Fluency in American Sign Language.** Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Oxford University Press, v. 3, n. 4. 1998

MARQUES, F. S. **Ensinar e aprender inglês: o processo comunicativo em sala de aula.** Curitiba: Ibpex, 2011.

MCCLEARY, L. VIOTTI, E. **Língua e gesto em línguas sinalizadas.** Veredas online – atemática. V. 1, PPG Linguística/UFJF. Juiz de Fora. 2011

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Universidade Federal de Santa Catarina. **Edital INES – UFSC nº 01/2015, de 03 de agosto de 2015.** [online]. Disponível em: <[http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/PROLIBRAS\\_7\\_Edital-Final.pdf](http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/PROLIBRAS_7_Edital-Final.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA. Vol. 10, N 2, 1994

MOREIRA, R. L. **Uma descrição da dêixis de pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores.** Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral, Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORGAN, G. **The development of narrative skills in British Sign Language**. Language and Communication Science, Northampton Sq. London, 2006

NEVES, B. C. **Narrativas de crianças bilíngues bimodais**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

NOVAES, P. M.; CARRILHO, A. P. N.; LOPES-HERRERA, S. A. **Velocidade e fluência de fala em crianças com distúrbio fonológico**. CoDAS, v. 17, n. 4, 2015.

PADDEN, C. A. **Interaction of morphology and syntax in American Sign Language**. New York/London: Garland Publishing, 1988

PIMENTA, N. QUADROS, R.M. **Curso de LIBRAS - volume 2**. Rio de Janeiro, LSB Vídeo, 2009.

PIZZIO, A. L. **A tipologia linguística e a língua de sinais brasileira: elementos que distinguem nomes de verbos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PIZZIO, A. L. P.; et al. **Língua Brasileira de Sinais III**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2009

QUADROS, R.M. **Inventário da Língua Brasileira de Sinais: Estado de Santa Catarina, Região Metropolitana de Florianópolis**. Relatório das atividades de pesquisa desenvolvido no período de 2014-2016. Edital Universal CNPQ- Processo 471355/2013-5. 2016

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

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

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

QUADROS, R. et al. **Corpus de Libras**. Universidade Federal de Santa Catarina. <http://corpuslibras.ufsc.br/> (acessado em 2017)

QUINTO-POZOS, D. **Teaching American Sign Language to Hearing Adult Learners**. Annual Review of Applied Linguistics, 2011.

RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today**. SEAMEO Regional Language Centre, 2006.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT H. **Longman Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics**. Cingapura: Longman, 1992, p.141 -142.

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

SANTOS, K. P. **A fluência em questão: da normalidade à patologia**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SCARAMUCCI, M. V. et al. **A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas**. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz Ltda, 2008, p. 85-112

SCARAMUCCI, M. V. R. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

SCARPA, E. M. **Sobre o Sujeito Fluente**. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 29, 1995.

SCARPA, E. M. **(Ainda) sobre o sujeito fluente**. In: LIER-DEVITTO, M. F. (Org.). Sobre a Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2006. p. 161-180.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de**

**proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, R. C. **Indicadores de formalidade no gênero monológico em Libras.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

SILVA, J. F. **How good is your english? Um estudo dos níveis de proficiência do quadro comum europeu.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco. 2016.

SILVA, V. L. T. da. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, V. L. T. da. Communicative competence in foreign languages (What concept is this?). **Revista Contexturas**, n. 23, p. 149 - 160, 2014.

SKEHAN, P. **Individual differences in second language learning:** London: Arnold, 1989

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and tasks. In: ROBINSON, P. **Cognition and second language instruction.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001

SKLIAR. C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Mediação, 3ª edição, 2005

SMITH, S.; CORMIER, K. **In or Out?: Spatial Scale and Enactment in Narratives of Native and Nonnative Signing Deaf Children Acquiring British Sign Language.** Sign Language Studies, Gallaudet University, v. 14, n. 3. 2014

STOKOE, W. C. (1960). **Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf.** New York: University of Buffalo Press

STRÖBEL, K. L.; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais.** Curitiba: SEED: DEE, 1998.

VILAÇA, M. L. C. **Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. V, n. XVII, abr.-jun. 2006.

XAVIER, A. N. **Uma ou duas? Eis a questão! um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (Libras).** (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas, 2014 [1980].

XAVIER, R. P. **Metodologia do ensino de inglês.** Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ RG Nº \_\_\_\_\_ estou sendo convidado a participar do estudo denominado “**FLUÊNCIA DE OUVINTES SINALIZANTES DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA: FOCO NO USO DOS ELEMENTOS DA ESPACIALIZAÇÃO**” cujo objetivo é mensurar os níveis de fluência a partir do uso do espaço.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite fazer parte desta pesquisa responderei a um breve questionário com informações que servirão para análise de dados, também sinalizarei uma história após assisti-la apenas uma vez.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo, mas que minha imagem poderá estar exposta na pesquisa apesar da elaboração final dos dados ser feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Estou ciente também de que colaboradores surdos poderão assistir a minha narrativa sinalizada de modo a contribuir com a análise dos dados.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento antes da publicação do trabalho sem precisar me justificar, nem sofrer qualquer dano.

A autoria da pesquisa é Ms. Lídia da Silva e a orientação é da professora doutora Marianne Rossi Stumpf da UFSC. Posso entrar em contato com a doutoranda pelo telefone:(41) 99920-9547.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

## Voluntário

---

Lídia da Silva



Marianne Rossi Stumpf



Curitiba, \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU \_\_\_\_\_ RG Nº \_\_\_\_\_ estou

sendo convidado a participar do estudo denominado **“FLUÊNCIA DE OUVINTES SINALIZANTES DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA: FOCO NO USO DOS ELEMENTOS DA ESPACIALIZAÇÃO”** cujo objetivo é mensurar os níveis de fluência a partir do uso do espaço.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite fazer parte desta pesquisa responderei a um breve questionário com informações que servirão para análise de dados, também avaliarei a sinalização de ouvintes a partir dos elementos que compõe a espacialização em Libras.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo, mas que minha imagem poderá estar exposta na pesquisa apesar da elaboração final dos dados ser feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento antes da publicação do trabalho sem precisar me justificar, nem sofrer qualquer dano.

A autoria da pesquisa é Ms. Lídia da Silva e a orientação é da professora doutora Marianne Rossi Stumpf da UFSC. Posso entrar em contato com a doutoranda pelo telefone:(41) 99920-9547.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

## Voluntário

---

Lídia da Silva



Marianne Rossi Stumpf



Curitiba, \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERFIL**

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_ TELEFONE \_\_\_\_\_ EMAIL \_\_\_\_\_

ESCOLARIDADE \_\_\_\_\_

COM QUE IDADE TEVE O PRIMEIRO CONTATO COM A LIBRAS? \_\_\_\_\_

COMO FOI O SEU PRIMEIRO CONTATO COM A LIBRAS? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SOBRE CURSOS DE LIBRAS, DESCREVA:

ANO	CURSO	ENTIDADE FORMADORA	CARGA HORÁRIA

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DOS AVALIADORES

1. Nome <sup>54</sup> :	
2. Idade:	3. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
4. Você é filho(a) de pais surdos? ( ) Sim ( ) Não	5. Com que idade você começou a aprender a Libras?
6. Em que modalidade você estudou durante a sua infância e adolescência?  <input type="checkbox"/> Escola Regular (ouvintes) com Intérprete <input type="checkbox"/> Escola Regular (ouvintes) sem Intérprete <input type="checkbox"/> Escola Bilíngue para Surdos <input type="checkbox"/> Escola Regular (ouvintes), com intérprete e com apoio de centro de atendimento especializado <input type="checkbox"/> Escola Regular (ouvintes), sem intérprete e com apoio de centro de atendimento especializado <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual(is)? <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>	
7. Qual é a sua formação docente?  <input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Letras Libras <input type="checkbox"/> Outra(s) licenciatura(s). Qual(is)? _____ _____	8. Há quanto tempo é graduado? <input type="checkbox"/> Mais de 5 anos <input type="checkbox"/> Menos de 5 anos
9. Você possui a certificação de ensino pelo ProLibras? ( ) Sim ( ) Não	10. Há quanto tempo atua como professor de Libras? _____
11. Qual é o seu nível de aperfeiçoamento?	

<sup>54</sup> Sua identidade será preservada.

Especialização.

Área \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado. Área

\_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Doutorado. Área

\_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Nenhum.

12. Como professor(a) de Libras para ouvintes, o que exatamente você considera quando avalia a fluência de seus alunos? Justifique.

13. Em sua opinião, como você definiria os níveis de fluência de um ouvinte de Libras como L2, **considerando os elementos de especialização dessa língua**? Complete as frases abaixo:

a) Um **ouvinte pouco fluente** em Libras como L2 é aquele que

b) Um **ouvinte mais ou menos fluente** em Libras como L2 é aquele que

c) Um **ouvinte fluente** em Libras como L2 é aquele que

## APÊNDICE E - FICHA DE AVALIAÇÃO

Avaliador surdo<sup>55</sup>: \_\_\_\_\_

Assista ao vídeo da História da Pera. Com base nessa história, avalie a sinalização de 7 alunos ouvintes de Libras que consta nos vídeos de 1 ao 7, considerando os seguintes elementos que compõem a espacialização em Libras: **associação dos pontos no espaço, produção morfossintática e referenciação por meio do corpo**. Para cada elemento, assinale uma única alternativa. Se necessário, faça comentários nos espaços proporcionados.

### SUJEITO 01

#### 1. Associação dos pontos no espaço

- a) ( ) O sinalizante faz associação R-locus no espaço, ou seja, distribui índices de referenciação em ponto opositor a cada episódio e os mantém em caso de retomada do referente.
- b) ( ) O sinalizante faz as associações R-locus no espaço, mas ainda, apresenta poucas (de 2 a 3) confusões neste emprego. O sinalizante confunde algumas retomadas de referente.
- c) ( ) O sinalizante apresenta muitas (4 ou mais) confusões na associação de pontos no espaço e confunde muitas retomadas de referente em vários episódios da narrativa.
- d) ( ) O sinalizante não apresenta a associação de pontos no espaço, elege um único local do plano horizontal para realização de todos os referentes e/ou confunde todas as realizações de referência e retomada.

COMENTÁRIO:

<sup>55</sup> A sua identidade será preservada

## 2. Produção morfossintática

- a) ( ) O sinalizante mantém a representação mimética para todos os verbos e realiza os verbos com concordância em direção ao pontos associados no espaço para o referente alvo.
- b) ( ) O sinalizante apresenta poucas<sup>56</sup> configurações que diferenciam-se da representação mimética para os verbos e realiza poucos verbos com concordância sem que a direção seja ao pontos associados no espaço para o referente alvo.
- c) ( ) O sinalizante apresenta muitas configurações de mão que diferenciam-se da representação mimética para os verbos e/ou realiza muitos verbos com concordância sem que a direção seja ao pontos associados no espaço para o referente alvo.
- d) ( ) O sinalizante não realiza nenhuma configuração de mão com a representação mimética para os verbos manuais e/ou não realiza concordância verbal por não associar pontos no espaço para os quais a direção do movimento é empregada.

COMENTÁRIO:

## 3. Referenciação por meio do corpo

- a) ( ) O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de todos os 5 personagens da história.
- b) ( ) O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de 4 personagens da história.

<sup>56</sup> Considera-se poucas quando a produção referir-se sempre ao mesmo verbo, por exemplo ANDAR<sub>DEBICICLETA</sub>, ANDAR<sub>BODE</sub>, ANDAR<sub>3PESSOAS</sub>

- c)** ( ) O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de 3 personagens da história.
- d)** ( ) O sinalizante usa o corpo para transmitir as ações e fazer diálogo com as devidas expressões faciais e direção do olhar, de 2 ou menos personagens da história.

COMENTÁRIO:

## GLOSSÁRIO

**FLUÊNCIA** – refere-se a um dos elementos que compõe a proficiência e a um dos fatores qualitativos da produção oral/sinalizada.

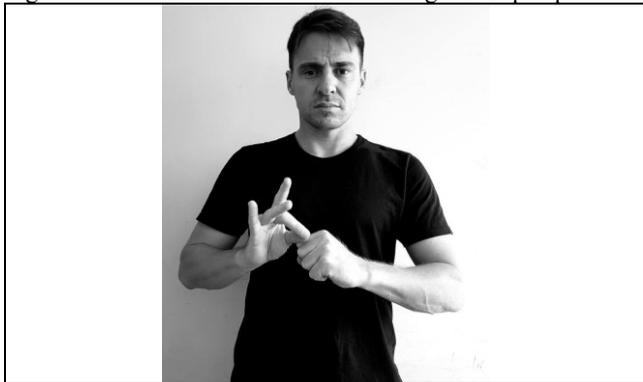
Figura 94 - sinal de fluência



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

**FLUÊNCIA SINALIZADA:** O uso dos elementos que compõem a especialização em Libras corrobora à sinalização fluente.

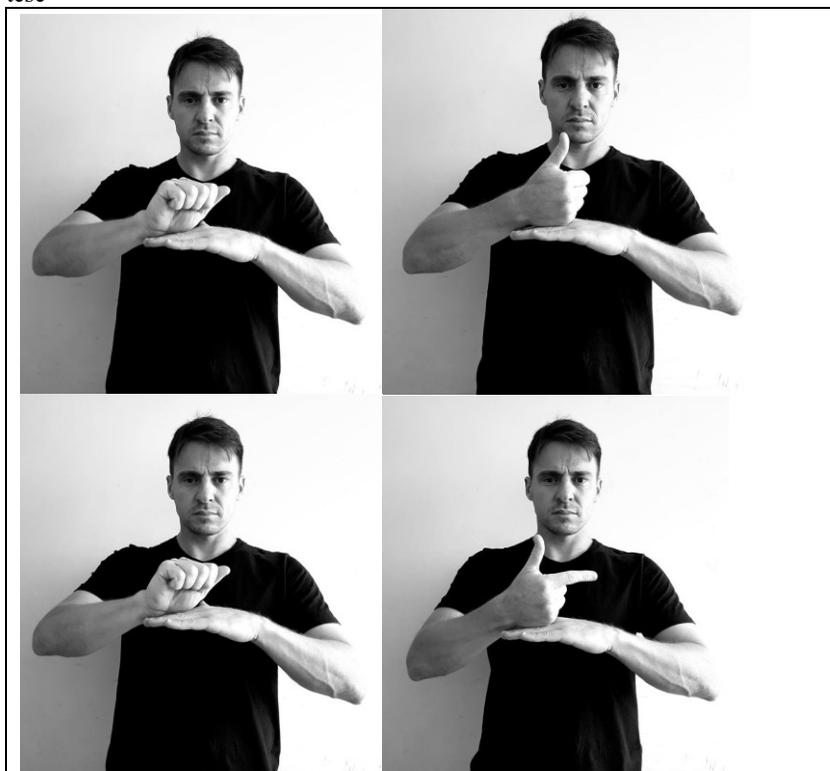
Figura 95 - sinal de fluência sinalizada segundo a perspectiva desta tese

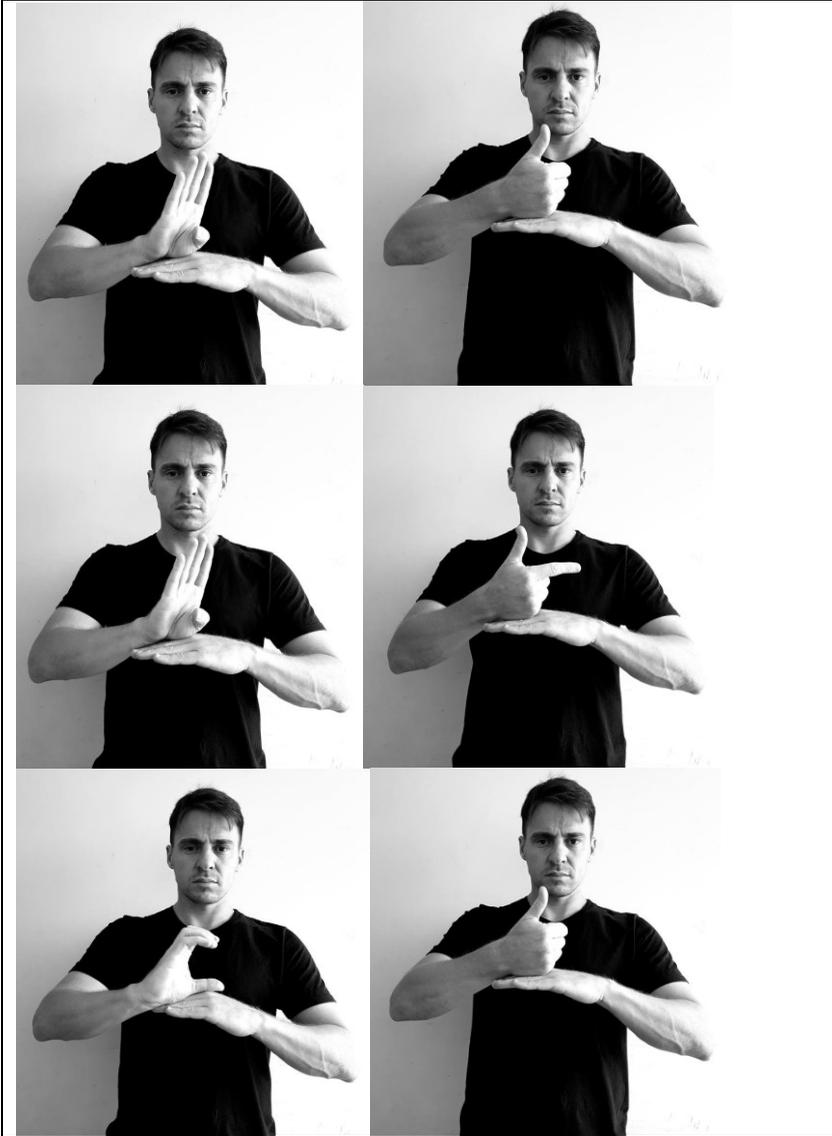


Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

**NÍVEIS DE FLUÊNCIA SINALIZADA:** seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Os níveis A1 e A2 correspondem ao nível básico, B2 e B3 ao nível intermediário e C1 e C2 ao nível avançado.

Figura 96 - sinais dos níveis de fluência sinalizada segundo a perspectiva desta tese







Fonte: acervo pessoal da pesquisadora