

# Estudos da Língua Brasileira de Sinais II





## **Estudos da Língua Brasileira de Sinais II**



Marianne Rossi Stumpf  
Ronice Müller de Quadros  
Tarcísio de Arantes Leite  
(organizadores)

# Estudos da Língua Brasileira de Sinais II

SÉRIE

---

ESTUDOS DE LÍNGUA DE SINAIS

VOLUME II

Florianópolis

EDITORA  INSULAR

2014

# Editora Insular

Estudos da Língua Brasileira de Sinais

VOLUME II

Marianne Rossi Stumpf  
Ronice Müller de Quadros  
Tarcísio de Arantes Leite  
(organizadores)

## Conselho Editorial

*Dilvo Ristoff, Eduardo Meditsch, Fernando Serra, Jali Meirinho,  
Natalina Aparecida Laguna Sicca, Salvador Cabral Arrechea (ARG)*

## Conselho Científico da Coleção Linguística

*Heronides Moura, Adair Bonini*

## Editor

*Nelson Rolim de Moura*

## Editora Eletrônica

*Silvana Fabris*

## Capa

*Lucas Müller de Jesus*

## Supervisão da capa

*Rodrigo Poeta*

---

Estudos da língua brasileira de sinais. Marianne Rossi Stumpf,  
Ronice Müller de Quadros e Tarcísio de Arantes Leite (orgs.). Série  
Estudos de Língua de Sinais. V.II. Florianópolis: Insular. 2014.

248 p. : il.

ISBN 978-85-7474-724-8

1. Linguística. 2. Língua de sinais. 3. Libras. 4. Tradução I. Título.

CDD 419

---

## EDITORIA INSULAR

Rodovia João Paulo, 226  
Florianópolis/SC – CEP 88030-300  
Fone/Fax: (48) 3232-9591  
editora@insular.com.br – twitter.com/EditoraInsular  
insular.com.br – facebook.com/EditoraInsular

## INSULAR LIVROS

Rodovia José Carlos Daux, 647, sala 2  
Florianópolis/SC – CEP 88030-300  
Fone: (48) 3334-2729  
insularlivros@gmail.com

# Sumário

Apresentação .....	9
<i>Marianne Rossi Stumpf</i>	
<i>Ronice Müller de Quadros</i>	
<i>Tarcísio de Arantes Leite</i>	

---

## Parte I

---

### **Estudos linguísticos**

Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação .....	15
<i>Tarcísio de Arantes Leite, Ronice Müller de Quadros</i>	

ID-Sinais para organização e busca de dados em corpus de Libras .....	29
<i>Ronice Müller de Quadros, Janine Soares de Oliveira</i>	
<i>Ramon Dutra Miranda</i>	

Investigando a aquisição da categoria aspectual na Língua Brasileira de Sinais .....	45
<i>Lídia da Silva</i>	

Gestualidade e iconicidade nas línguas naturais: a configuração de mão da Língua Brasileira de Sinais .....	79
<i>Victor Hugo Sepulveda da Costa</i>	

Cenas da Libras no Nordeste: um estudo comparativo da língua nas cidades de João Pessoa e Recife .....	103
<i>Evangelina M. Brito de Faria, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante</i>	
<i>Wanilda Maria Alves Cavalcanti</i>	

Uma análise do Sistema Quantificacional da Libras.....	119
<i>Rossana Finau</i>	
O Glossário Letras-Libras como instrumento para estudo de unidades terminológicas em Libras.....	145
<i>Marianne Rossi Stumpf, Janine Soares de Oliveira</i> <i>Ramon Dutra Miranda</i>	
O lúdico na produção e leitura em Escrita de Sinais.....	165
<i>Débora Campos Wanderley</i>	

---

Parte II

---

### **Estudos da tradução**

O papel da tradução e interpretação na contação de histórias pelos surdos.....	187
<i>Márcia Dilma Felício</i>	
Performance Poética em Sinais: o que a audiência precisa para entender a poesia em sinais.....	207
<i>Rachel Sutton-Spence, Ronice Müller de Quadros</i>	
Simetria: poética em língua de sinais.....	229
<i>Fernanda de Araújo Machado</i>	



## Apresentação

A Série Estudos de Língua de Sinais compreende publicações de pesquisas em duas áreas de investigação, a Linguística e os Estudos da Tradução. Esta Série é um desdobramento das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Linguística e Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. A proposta surge com o crescimento das pesquisas realizadas com a língua brasileira de sinais, tanto no escopo dos próprios programas, como em outros programas de pesquisa.

O movimento de inserção dos surdos no espaço acadêmico, garantido pelas legislações atuais de acessibilidade e reconhecimento de sua língua, tem possibilitado avanços nas pesquisas relativas à Língua Brasileira de Sinais. Os recursos tecnológicos ampliam ainda mais as perspectivas destas pesquisas e interações entre as pessoas surdas.

Neste segundo volume da Série Estudos da Língua de Sinais, damos continuidade ao propósito de garantir espaço aos profissionais da área do ensino da libras e de tradução e interpretação de libras para que suas produções sejam compartilhadas com a comunidade científica e demais profissionais interessados nas pesquisas com essa língua.

Na primeira parte, apresentamos inovadoras pesquisas no campo dos estudos linguísticos, iniciando com uma exploração da importância da constituição de corpora relativo às línguas de sinais utilizadas por comunidades surdas brasileiras, particularmente da língua brasileira de sinais (Libras). O artigo de Ronice Müller de Quadros e Tarcísio de Arantes Leite traz uma reflexão importante acerca do estatuto de risco das línguas de sinais, destacando a necessidade da documentação para a preservação dessas línguas enquanto patrimônio cultural dos surdos brasileiros e para a promoção da diversidade linguística e cultural necessária a uma real inclusão educacional e social dos surdos no país.

Aprofundando a reflexão sobre os fenômenos linguísticos da libras, os autores Ronice Müller de Quadros, Janine Soares de Oliveira e Ramon Dutra Miranda descrevem o papel fundamental da constituição do *corpus* de sinais da Libras através do Identificador de Sinais, uma ferramenta metodológica

que permite identificar os sinais e suas respectivas glosas para a realização dos registros das produções na Libras.

A seguir, o artigo de Lídia da Silva relata sua pesquisa linguística realizada observando uma criança surda em fase de aquisição da linguagem, buscando averiguar em que proporção a criança surda em questão produz, em fase de aquisição da linguagem, aspecto, via lexicalidade e via flexão morfológica.

O doutorando Victor Hugo Sepulveda da Costa descreve, em seu artigo, interessante linha de pesquisa, no sentido de demonstrar que as línguas de sinais, por não fazerem uso da dimensão sonora da língua, exploraram ao máximo a iconicidade de configurações de mão combinando-a com diferentes movimentos e pontos de articulação para produzir inúmeros sinais com sentidos concretos e abstratos.

Na região Nordeste, Evangelina M. Brito de Faria, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante e Wanilda Maria Alves Cavalcanti coletaram dados acerca do uso da Libras nos municípios de João Pessoa e de Recife, testando a aplicabilidade do Inventário Nacional da Diversidade Linguística para a LIBRAS, como instrumento de valorização e reconhecimento da diversidade linguística no Brasil.

O trabalho de Rossana Finau tem como objetivo apresentar uma visão geral da organização do sistema de quantificação em Libras. Essa amostra inicial abre as portas para novas pesquisas e permite dizer que Libras, uma língua viso-espacial, essencialmente, apresenta os mesmos tipos de mecanismos atestados para a expressão de quantificação em línguas orais.

Marianne Rossi Stumpf, Janine Soares de Oliveira e Ramon Dutra Miranda relatam o projeto de elaboração e disponibilização do Glossário Letras-Libras, o qual tem explorado os recursos tecnológicos disponibilizados pela UFSC para ampliar o léxico de Libras de forma responsável e consciente, especialmente nas áreas de educação e linguística. Em seu artigo, apresentam o desenvolvimento desse repertório lexicográfico, destacando as principais decisões metodológicas que envolvem conhecimentos de linguística da Libras, bem como a relevância do uso da Escrita de Sinais como base para organização do sistema.

Outra linha de pesquisa inovadora é a de Débora Campos Wanderley, que foca o lúdico na produção em escrita de sinais. A pesquisadora visa uma contribuição para um novo campo de estudo na pedagogia bilíngue para surdos, comprovando que o lúdico na prática docente, com seus benefícios para o processo na produção e leitura também se torna uma experiência mais dinâmica e mais significativa na aprendizagem da escrita de sinais.

Na segunda parte desse volume, temos as pesquisas desenvolvidas no campo dos Estudos da Tradução. Essa parte é iniciada com uma contextualização dos estudos de Márcia Felício defendendo o tradutor, intérprete como mediador cultural, pois traduzir entre duas línguas exige conhecimento das culturas envolvidas, criando entendimento mútuo entre as culturas, promovendo integração e experiência.

A seguir, Rachel Sutton-Spence e Ronice Muller de Quadros investigam o quanto de informações de ordem linguística alguém que não conhece uma dada língua de sinais precisa para entender o significado de uma poesia em sinais, e buscam identificar suas necessidades para o entendimento dos poemas.

Encerramos o nosso segundo volume da Série Estudos da Língua de Sinais exemplificando como as inovações tecnológicas, notadamente a possibilidade de registro e compartilhamento de vídeos tem favorecido a pesquisa de produções literárias em língua de sinais. Em seu trabalho, Fernanda de Araújo Machado identifica exemplos de uso criativo da língua e mostra a riqueza que as experiências vividas pelos sujeitos Surdos podem trazer se produzidos como literatura, através da análise de dois poemas de autores surdos.



---

Parte I

# Estudios lingüísticos



# Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação

*Tarcísio de Arantes Leite  
Ronice Müller de Quadros*

## **Introdução**

As pesquisas voltadas às línguas de sinais têm um desenvolvimento bastante recente, quando comparadas ao desenvolvimento das pesquisas com as línguas orais. Até a década de 60, o próprio estatuto linguístico das línguas de sinais enquanto línguas naturais era questionado, colocando obstáculos tanto para o desenvolvimento da linguística como ciência, quanto para o desenvolvimento social e educacional das pessoas surdas.

A década de 60 representa um marco no estudo das línguas de sinais devido ao trabalho seminal de William Stokoe (2005 [1960]). Neste trabalho, o linguista americano demonstrou que línguas de sinais – tal como a língua de sinais americana (ASL) – poderiam ser descritas e analisadas utilizando-se os mesmos procedimentos teóricos e metodológicos aplicados às línguas orais. Em particular, Stokoe demonstrou que as línguas de sinais, assim como as línguas orais, também apresentavam a propriedade da *articulação*: os sinais eram compostos por um conjunto limitado de elementos mínimos que se recombinaavam para a produção de um número ilimitado de sinais, constituindo um sistema de contrastes altamente produtivo e econômico.

Desde este estudo seminal de Stokoe até o presente, o campo de estudos das línguas de sinais cresceu significativamente. Esses estudos têm contribuído para a ciência linguística de duas maneiras: por um lado, demonstrando que as propriedades fundamentais das línguas naturais também estão presentes nas línguas de sinais, que vem sendo então estudadas em seus mais variados níveis de análise (fonético e prosódico, fonológico, morfológico e lexical, sintático, semântico e pragmático); por outro lado, destacando semelhanças e diferenças no modo como línguas de sinais e línguas orais estruturam-se

nesses diferentes níveis de análise, contribuindo para o aprofundamento da teoria linguística e para o aprimoramento de suas aplicações sociais na vida da comunidade surda.

O presente capítulo explora a importância da constituição de corpora relativo às línguas de sinais utilizadas por comunidades surdas brasileiras, particularmente da língua brasileira de sinais (Libras). O artigo traz como mote uma reflexão acerca do estatuto de risco das línguas de sinais no Brasil (e no mundo), considerando as diferenças entre a Libras – mais conhecida devido à sua oficialização e maior inserção nos grandes centros urbanos brasileiros – e outras línguas de sinais utilizadas em pequenas comunidades isoladas dos grandes centros, ainda desconhecidas do grande público. Como conclusão, será destacada a importância da documentação para a preservação dessas línguas enquanto patrimônio cultural dos surdos brasileiros e para a promoção da diversidade linguística e cultural necessária a uma real inclusão educacional e social dos surdos no país.

### **O estatuto “de risco” das diferentes variedades de línguas de sinais**

Como Nonaka (2004) aponta de maneira persuasiva, as línguas de sinais do mundo, mais do que “línguas esquecidas”, são “*línguas em risco esquecidas*”, tendo sido sistematicamente postas de lado inclusive do debate sobre línguas em risco. Nonaka aponta as causas desse esquecimento fazendo um panorama histórico que, interessantemente, se mostra pertinente a todas as línguas de sinais no mundo: até a década de 60, quando foram publicados os trabalhos seminais de William Stokoe sobre a língua de sinais americana (ASL), as línguas de sinais nunca haviam sido vistas pela academia e pela sociedade como línguas naturais, com o mesmo estatuto das línguas orais – fato associado ao estatuto deficitário atribuído às pessoas surdas, que nunca haviam sido vistas como um grupo social dotado de uma língua e cultura particulares. Nonaka faz referência a essa situação histórica como uma situação de “negligência benigna”, talvez para destacar o fato de que foi muito mais um desconhecimento do que uma atitude autoritária de não reconhecimento dessas línguas que motivou o obscurecimento histórico do patrimônio lingüístico e cultural das pessoas surdas.

Woodward (1996; *apud* Nonaka, 2004) apresenta um modelo tripartido de variedades de línguas de sinais, que será também útil para a discussão da



presente proposta: as *línguas de sinais nacionais*, que desfrutam de algum reconhecimento e/ou políticas linguísticas que as colocam como língua oficial da comunidade surda de seus respectivos países; as *línguas de sinais nativas*, faladas em pequenas comunidades pouco ou nada urbanizadas, em geral distantes dos grandes centros, que apresentam grande incidência de surdez;<sup>1</sup> e as *línguas de sinais originais*, que também eram faladas por pequenas comunidades de surdos previamente à instituição de uma língua de sinais nacional no país.<sup>2</sup> Muitas das línguas de sinais nacionais hoje utilizadas no mundo são produto de um processo histórico de crioulização entre uma língua de sinais estrangeira, instituída na educação de surdos nacional, e as línguas de sinais originais que já eram parte do repertório dos educandos surdos do país previamente a essa instituição.

No que se refere às línguas de sinais nativas e originais, o fato de estarem associadas a pequenas comunidades que vivem e sobrevivem sob o jugo de grandes estados-nações as coloca claramente numa situação de “risco”, bastante similar à de línguas orais faladas por outros grupos sociais minoritários (e.g. imigrantes e indígenas). Mas o que dizer sobre as línguas de sinais nacionais? Tendo sido “reconhecidas” legalmente, teriam elas superado o estatuto “de risco”?

O trabalho de Nonaka (2004) se mostra ambíguo em relação a isso. Embora faça referência a todas as línguas de sinais como “línguas em risco esquecidas”, a autora dá destaque especial à discussão de línguas de sinais nativas e originais, afirmando que a língua de sinais nacional da Tailândia<sup>3</sup> está “relativamente bem documentada” e que “parece não estar em risco” (p. 742). Gostaria aqui, então, de rever esse entendimento e explorar um pouco mais a idéia das línguas de sinais nacionais como “línguas em risco esquecidas”. Para isso, coloco em perspectiva a noção de “línguas em risco”, tal como definida num dos mais importantes documentos sobre a matéria: *Language Vitality and*

- 
- 1 Como um exemplo notável no contexto mundial, podemos citar a comunidade dos Beduínos Al-Sayyid, da região da Negev, atual Israel, na qual há uma incidência de surdos bastante grande, em função do casamento consanguíneo ser norma no grupo. Atualmente, o número de surdos fica em torno de 100. Esses membros surdos fazem parte da comunidade e não são marginalizados em função da surdez, assim a língua de sinais se desenvolveu na comunidade como meio de comunicação usado por seus membros surdos e grande parte dos ouvintes, possui estrutura lexical diferente de outras línguas de sinais utilizadas na região (Kisch, 2000 e Meir, Padden, Aranoff e Sandler, 2007).
  - 2 Nesta categoria, o caso talvez mais marcante já documentado na literatura é o dos sinais usados pelos surdos da Nicarágua antes da criação das escolas de surdos e que, nessas escolas, passaram a ser reconhecidos como “sinais caseiros refinados” (Copolla e Newport, 2005).
  - 3 A Tailândia é o país que a pesquisadora explora como lócus principal de suas investigações, mas a situação sociolinguística universal experimentada pelas pessoas surdas dos grandes centros urbanos permite que estendamos a sua discussão para o contexto de outras nações, como é o caso do Brasil.

*Endangerment*, produzido por um grupo ad-hoc de especialistas em línguas em risco da UNESCO<sup>4</sup>.

O documento da UNESCO tem como fio condutor o pressuposto implícito de que o risco de uma língua será tanto maior quanto maior for a sua proximidade de extinção, avaliada por meio de uma análise sobre a redução progressiva no uso da língua até o seu completo desaparecimento. Para essa análise, são considerados, em sentido amplo, os critérios de redução no processo de transmissão da língua das gerações mais velhas para as mais novas, de redução do número de falantes da língua (considerando tanto o número absoluto da população usuária da língua quanto a sua proporção em relação à população nacional) e de redução dos contextos de uso em que a língua é empregada (considerando contextos cotidianos mais ou menos formais, contextos midiáticos modernos e contextos de escolarização).<sup>5</sup> Ainda que esse quadro seja adequado para uma estimativa das línguas orais em risco, bem como da situação das línguas de sinais nativas e originais, as circunstâncias sociais e históricas das línguas de sinais nacionais exigem uma abordagem distinta.

No caso das línguas de sinais nacionais, o seu caráter de risco está menos no nível de proximidade da extinção do que no fato de a grande maioria das pessoas que delas dependem para o seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo, social e cultural só poderem ter acesso a ela de maneira tardia (Quadros, 1997; Quadros e Cruz, 2011). Como agravante, esse contato tardio frequentemente se dá não com uma língua de sinais plenamente desenvolvida e gramaticalizada, mas com uma versão pidginizada da língua, utilizada por usuários que a dominam precariamente como uma segunda língua. E completando esse quadro dramático, todo esse processo precário de aquisição ocorre sob a mediação de uma sociedade que carrega fortes estereótipos e falsos conceitos sobre a natureza das línguas de sinais e sobre o estatuto social das pessoas surdas (Quadros e Karnopp, 2004).

Desse modo, a menos que as circunstâncias sociais de aquisição das línguas de sinais nacionais sejam revertidas, por meio da garantia do acesso precoce das pessoas surdas a uma língua de sinais plena, rica lexical e gramaticalmente, os usuários primários das línguas de sinais nacionais continuarão

---

4 O documento está disponível online e pode ser acessado no endereço <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>>. Acesso em 30 de julho de 2013.

5 O documento aborda ainda fatores tais como a existência ou não de políticas públicas voltadas à língua em questão e as atitudes sociais diante dessa língua, tanto por parte da população em geral quanto por parte de sua comunidade de fala. Estes dois quesitos, diferentemente dos demais, são perfeitamente aplicáveis também à situação das línguas de sinais nacionais, e sobre eles serão tecidos comentários na seção 3.1.

fadados à complicada tarefa de “reinvenção da roda”, isto é, de recrioulização e reconstrução lexical de sua língua natural sob circunstâncias sociais altamente desfavoráveis.

Tanto línguas de sinais nativas quanto a língua de sinais nacional, portanto, vivenciam uma situação “de risco”, ainda que sejam riscos de natureza distinta. Surdos nos grandes centros urbanos nunca deixaram e dificilmente deixarão de ter acesso à língua de sinais nacional, já que, mais dia menos dia, acabam se defrontando com algum usuário dessa língua em escolas e/ou em outros locais públicos e privados onde pessoas surdas circulam. Ainda assim, quanto mais tarde tiverem esse acesso, e quanto mais precário for a qualidade e a quantidade do estímulo, tanto mais poderá ser comprometido o seu desenvolvimento lingüístico, cognitivo e cultural. Alternativamente, surdos e ouvintes usuários de línguas de sinais nativas correm um risco real de ver a sua língua desaparecer, quando confrontados com a existência de uma língua de sinais nacional. Esse risco provém de uma visão de que aquilo que provém dos grandes centros é melhor do que aquilo que provém das pequenas comunidades, um raciocínio similar ao dos povos europeus diante dos “povos selvagens” das Américas, África e Ásia, que marcou a era colonial. Na qualidade de línguas em risco, portanto – ou, mais do que isso, de “línguas em risco esquecidas” como assinala Nonaka (2004) – todas as diferentes variedades de línguas de sinais utilizadas no Brasil necessitam de um projeto de documentação e vitalização.

## **Variedades de línguas de sinais no Brasil ontem e hoje**

### *Libras, a língua de sinais nacional do Brasil*

O conhecimento sobre as variedades de línguas de sinais faladas no Brasil, como no caso de muitos outros países, é escasso. Em geral, textos e documentos fazem referência à Libras como “a língua da comunidade surda brasileira”, em contraste com a ASL, falada nos Estados Unidos, e a língua de sinais francesa (LSF), falada na França. Ainda que essa forma de apresentação típica da língua de sinais nacional do Brasil esteja relacionada à relação genética entre a LSF, como “língua mãe”, e à ASL e a Libras, como “línguas filhas”, ela também revela a ideologia dos modernos estados-nações em sua tendência homogeneizante de apagamento das diferenças étnicas, linguísticas e culturais que de fato caracterizam as heterogêneas populações nacionais.

O surgimento da Libras como *língua de sinais nacional* do Brasil está relacionado à criação do então Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com sede no Rio de Janeiro. Dom Pedro II, então imperador, propôs a criação do Instituto após conhecer o professor surdo francês, Edward Huet, que, formado na corrente educacional criada pelo Abade L'Epée na França, utilizava a língua de sinais falada por seus próprios alunos franceses como base para a sua instrução formal. Foi assim que se estabeleceu a relação histórica entre a Libras e a LSF e, por conseqüência, a relação de parentesco entre a Libras e inúmeras outras línguas de sinais nacionais utilizadas em países que também foram influenciados pela política e método de educação de surdos desenvolvidos por L'Epée.

É plausível supor que, previamente à instituição da antiga língua de sinais francesa no Brasil, os surdos brasileiros já dispunham de uma língua de sinais original e que, como discutido na seção anterior, a atual Libras seja produto de um processo histórico de crioulização entre as línguas de sinais originais do Brasil e a língua de sinais trazida pelos educadores franceses. Ainda que não se tenha conhecimento de documentos históricos que comprovem esse fato, recenseamentos realizados no país entre os anos de 1872 e 1920 – levantamento feito por Bacellar (1925; *apud* Campello, 2011) – revelam que, nas primeiras décadas do século XX, o Brasil contava com uma população de 26.214 surdos dentre um total de 30.635.605 habitantes, o que fortalece a hipótese de que, pelo menos em algumas localidades ainda no século XIX, deve ter havido uma massa crítica de surdos suficiente para a emergência de línguas de sinais originais no Brasil.

Um fato curioso, relativo à primeira documentação da língua de sinais nacional do Brasil, também revela essa relação histórica entre a LSF e a Libras. Como mostra Campello (2009) a partir de suas pesquisas na biblioteca do INES, a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, produzida por Flausino José da Gama em 1875 no INES, foi uma reprodução exata de um documento produzido por Piérre Pelisier na França para a língua de sinais falada pelos surdos franceses, à exceção da substituição de glosas em francês por glosas em português como forma de nomear os sinais isolados, reproduzidos nesse documento na forma de desenhos. Após a publicação da *Iconographia*, então, a língua de sinais nacional dos surdos brasileiros só receberia uma nova documentação significativa quase um século depois, através da publicação de *Linguagem das Mãos*, produzida pelo padre Eugênio Oates, em 1969. Até onde se saiba, entre 1875 e 1969, não foram feitos registros documentais da Libras

que permitam a ampliação de nosso conhecimento sobre o seu desenvolvimento histórico (Diniz, 2011).

A consolidação da língua de sinais desenvolvida no interior do INES como língua nacional dos surdos no Brasil, do ponto de vista legal, só foi efetivada no início do século XXI, com a promulgação de duas importantes leis: a Lei 10.436, de 2002, que estabelece a língua brasileira de sinais (Libras) como “como meio legal de comunicação e expressão... [oriundo] de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, e o Decreto 5626, que regulamenta a lei de Libras e determina uma série de políticas de fomento à formação de professores e intérpretes de Libras, além de garantia de direitos das pessoas surdas a serviços públicos essenciais, em especial relativos à saúde e educação.

Cabe assinalar que a língua nacional a qual ambas as leis fazem referência nem sempre foi referida desta maneira. Até a década de 90, até mesmo as pessoas surdas que já defendiam a importância da língua de sinais não contestavam afirmações tais como a de que os surdos utilizavam “mímica” ou “gestos”, ou “a linguagem das mãos” que serviu de título para a importante obra de Oates. Lucinda Ferreira Brito, linguista pioneira no estudo da Libras no Brasil, foi uma exceção a essa regra, adotando já na década de 80 a nomenclatura “língua de sinais dos centros urbanos (LSCB)”, que se mostrava mais condizente com o estatuto lingüístico das línguas de sinais. Entretanto, no prefácio de seu livro clássico, “Por uma gramática de língua de sinais”, de 1995, ela afirma que acabou optando por utilizar o termo “língua brasileira de sinais”, ou Libras, no lugar de LSCB, em respeito à votação realizada numa reunião da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 1993, envolvendo as primeiras pessoas surdas do Brasil a se mobilizar politicamente na defesa de seus direitos lingüísticos e sociais.

Ainda que a luta política e social pela vitalização da Libras já possua um histórico de cerca 3 décadas – tomando-se como referência o período de constituição da FENEIS – foi somente com a promulgação da Lei de Libras, de 2002, e particularmente a partir do Decreto 5626, de 2005, que os surdos brasileiros puderam vivenciar os primeiros avanços no sentido de transformar o estatuto social “de risco” de sua língua de sinais nacional. Entre esses avanços, estão: a) a criação de cursos de Letras-Libras nas modalidades à distância, em 2006, e presencial, em 2009, atendendo à necessidade de formação de professores e intérpretes de libras em todo o país; b) a criação do exame de certificação nacional de proficiência em Libras (PROLIBRAS), em 2006, com o intuito de certificar professores e intérpretes de Libras já atuantes na área

mas ainda carentes de uma formação; c) a intensificação da produção científica voltada para a Libras em nível de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, com destaque para o ingresso crescente de pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado; e d) a inclusão da Libras como disciplina obrigatória dos cursos de licenciatura, fonoaudiologia e educação especial, acompanhada pelo ingresso gradual de surdos como professores efetivos em universidades públicas brasileiras.

O processo de vitalização da Libras, portanto, passa hoje por uma fase decisiva. A demanda acadêmica e social por conhecimento relativo a Libras é grande, a despeito do fato de o campo de investigação da Libras ainda estar se estruturando. De modo geral, observa-se no Brasil a mesma dificuldade enfrentada por comunidades usuárias de outras línguas de sinais nacionais ao redor do mundo: há uma enorme variação e inconsistência nos critérios de registro, documentação, análise e apresentação das produções sinalizadas à comunidade acadêmica (Miller, 2001). Esse quadro dificulta um debate rico, empiricamente fundamentado, sobre os diferentes aspectos linguísticos das línguas de sinais, bem como a utilização desse conhecimento em vários âmbitos aplicados, como é o caso da educação de surdos, o ensino de Libras como primeira e segunda língua, a formação de intérpretes de Libras, o fomento à produção literária e artística em Libras, dentre outros campos.

Não por acaso, a sistematização dos procedimentos de coleta, documentação e recuperação de dados e metadados de línguas de sinais nacionais tem adquirido grande relevância mundial na última década (e.g. Crasborn, Van Der Kooij & Mesch, 2004; Efthimiou & Fotinea, 2007; Hanke, 2000; Leeson, Saeed & Byrne-Dunne, 2006; Schembri, 2008). Com a Libras, não poderia ser diferente. A constituição de um corpus amplo da Libras e a decorrente sistematização desse processo deverá contribuir de forma determinante para a consolidação do campo teórico e aplicado relativo à Libras no Brasil, contribuindo para a sua vitalização não apenas na academia, mas também na sociedade.

### *Línguas de sinais nativas do Brasil*

Como afirmado no início desta seção, sabemos muito pouco sobre a existência de outras variedades de línguas de sinais no Brasil. Já assinalamos que não há evidências documentais sobre línguas de sinais originais do Brasil, previamente à emergência da Libras no INES a partir do século XIX. Com relação a línguas de sinais nativas, no entanto, pelo menos duas línguas

já puderam ser minimamente documentadas: a língua de sinais de Urubu-Kaapor, utilizada pela etnia indígena dos Kaapor<sup>6</sup>, situados no estado do Maranhão, na região norte-nordeste do Brasil; e a língua de sinais conhecida como “Cena”, falada na cidade de Jaicós, no povoado de Várzea Queimada no interior do Piauí, também na região norte-nordeste do país (Pereira, 2013).

Ambas as línguas de sinais apresentam as características das línguas de sinais nativas discutidas por Woodward (1996, *apud* Nonaka, 2004). São línguas utilizadas por pequenas comunidades, distantes dos grandes centros urbanos, onde por motivos de doença uma alta incidência de surdez acometeu a sua população. O resultado foi a emergência de línguas de sinais nativas, que são utilizadas cotidianamente não apenas pelos surdos, mas pelos próprios ouvintes, na construção de vida social dessas comunidades.

A língua de sinais de Urubu-Kaapor foi documentada e estudada pela primeira vez em 1965, pelo linguista do *Summer Institute of Linguistics*, Jim Kakumasu, que publicou uma primeira descrição dessa língua em 1966 (Kakumasu, 1966). Seu trabalho despertou o interesse também de Lucinda Ferreira Brito, cuja descoberta pessoal sobre a língua de sinais de Urubu-Kaapor já na década de 80 motivou um estudo comparativo sobre a expressão de tempo e espaço nessa língua e na Libras (Ferreira-Brito, 1983; 1995). Desde então, nenhuma outra documentação da língua de sinais de Urubu-Kaapor foi produzida, e o seu estatuto hoje é desconhecido. Por esse motivo, uma investigação sobre a sua situação atual entre os Kaapor é um pré-requisito para que se possa pensar em qualquer política de documentação relativa essa língua de sinais.

Diferentemente, a língua de sinais falada no interior do Piauí, na cidade de Jaicós, povoado de Várzea Queimada, é uma língua de sinais comprovadamente viva. O primeiro estudo linguístico-antropológico sobre a população de Jaicós acaba de ser concluído (Pereira, 2013). O interesse pelo estudo da situação sociolinguística de Jaicós por Pereira foi despertado pela notícia de que irmãs calvarianas do Instituto Santa Terezinha, uma escola de surdos de São Paulo, estavam procurando introduzir a Libras na comunidade de Jaicós como forma de promover a inclusão social das pessoas surdas que lá residiam, a despeito de uma língua de sinais nativa da região.

Em seu relatório final, após experiência de campo de 1 ano em Jaicós, Pereira documenta alguns usos cotidianos da língua de sinais nativa da cida-

---

6 O nome oficial da etnia, originalmente “Urubu-Kaapor”, foi reduzido para “Kaapor” (Kakumasu, 1966). A língua de sinais falada pelos Kaapor, contudo, continua sendo designada como “língua de sinais de Urubu-Kaapor”, motivo pelo qual preservarei essas nomenclaturas distintas.

de, à qual os habitantes falantes de português se referem por “cena”.<sup>7</sup> Apesar disso, a Libras de fato tem sido introduzida na vida da comunidade de Jaicós como uma forma de “promover o desenvolvimento social” e a “inserção na sociedade” por parte dos “deficientes auditivos”, sem qualquer referência ao valor e à preservação da língua de sinais nativa da região. Há aqui, portanto, uma necessidade imediata de documentação e vitalização da cena, falada por surdos e ouvintes da cidade de Jaicós, de tal modo que a Libras se coloque na vida dos falantes locais como uma forma de ampliação de seu repertório lingüístico e cultural, e não como forma de remediação e aculturação diante da “condição selvagem” dos “deficientes auditivos” que lá residem.

Ainda há algumas referências aos sinais usados nas comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul. Vilhalva (2009; 2012) realizou um mapeamento das línguas de sinais nas comunidades indígenas por meio de visitas às comunidades indígenas do povo Guarani e Kaiowá. Em torno de 40 surdos foram identificados utilizando línguas de sinais emergentes e, em situação similar aos indígenas de Jaicós, com atividades de inserção de professores de Libras para favorecer o desenvolvimento educacional formal. Vilhalva identificou que esses surdos usam línguas de sinais próprias com léxico constituído a partir de suas experiências de vida em meio a outras línguas, o português e o espanhol, além das iniciativas de ensino da Libras. O ambiente é multilíngue viabilizando até mesmo pidgins usados pelas comunidades de fronteira, chamados de “portunhol”. Esses surdos estão imersos nesse contexto plurilíngue, mas as escolas utilizam o português e a Libras para a instrução. As demais línguas ainda estão a margem, com algumas iniciativas de constituição de escolas bilíngues indígenas.

Os sinais utilizados pelos surdos indígenas variam imensamente de uma comunidade para a outra indicando que fazem parte da comunicação familiar de cada comunidade específica. A autora observou que parece haver línguas potenciais em desenvolvimento na medida em que esses surdos são agrupados. Essas línguas potenciais estão todas em risco, devido ao ensino da Libras nas escolas, sem preocupação com o uso e a difusão dos sinais utilizados nessas comunidades. Além disso, não há nenhum tipo de registro formal em andamento, o que torna ainda mais concreta a possibilidade de essas variedades locais se tornarem extintas. O contexto multilíngue está posto, mas

7 Pereira (comunicação pessoal) conta que o sinal para CENA, convencionalizado na comunidade local, se difere do sinal LÍNGUA-DE-SINAIS, utilizado na Libras tanto no sentido geral de “língua de sinais” quanto no sentido específico de “Libras”. Curiosamente, no entanto, o autor destaca que o sinal para designar a “cena” só aparece nos discursos dos moradores quando se faz necessário um contraponto com a “Libras”, o que aponta para esse interessante processo de tomada de consciência de “si” apenas no momento em que se estabelece uma relação com o “outro”.



o desequilíbrio das ações de práticas formais de difusão das línguas que as comunidades indígenas utilizam tende a implicar na dominância de umas em relação às outras, favorecendo a extinção dessas variedades e constituído uma perda para o patrimônio cultural nacional.

### **A necessidade de documentação das línguas de sinais do Brasil**

Independentemente de seu estatuto particular, as diferentes variedades de línguas de sinais do Brasil necessitam ser reconhecidas como legítimas, estudadas e promovidas como um bem intrínseco revelador da riqueza e diversidade da experiência cultural brasileira.

É curioso notar, nesta reflexão sobre o estatuto de risco das línguas de sinais faladas no Brasil, como a dinâmica da dominação lingüística é sutil e perigosa. Por um lado, no âmbito dos grandes centros urbanos, a língua de sinais nacional se vê constantemente subjugada à ideologia de que “brasileiros falam língua portuguesa”, sendo continuamente relegada a um segundo plano dentro da política hegemônica de “inclusão educacional”, que continua enxergando essa língua como um método ou apoio para a aquisição do português e outros conteúdos curriculares ao invés de enxergá-la como um patrimônio cultural em si, a ser fomentado por seu valor intrínseco, e não apenas instrumental. Por outro lado, o prestígio crescente da Libras como “língua de sinais dos surdos brasileiros” acaba se tornando justificativa para que essa língua passe a ser ensinada a pessoas surdas usuárias de outras variedades de línguas de sinais, sem que se reconheça o valor intrínseco das línguas de sinais nativas, como é o caso da “cena” falada em Jaicós.

Entre as diversas frentes que podem ser construídas para que se transforme esse quadro histórico e ideológico, responsável por colocar línguas em sinais numa situação “de risco”, é documentando essas línguas para que possam ser preservadas, reconhecidas e estudadas. É a documentação que permitirá não apenas às comunidades usuárias dessas línguas, mas a toda população do país, reconhecer o valor e a riqueza de suas particularidades linguísticas e das perspectivas culturais nelas imbuídas. A documentação é um ponto de partida, portanto, para a promoção da diversidade linguística e cultural como um patrimônio da humanidade, revelador da fantástica capacidade humana na arte da bricolagem, a saber, a arte de explorarmos criativamente os recursos disponíveis sob circunstâncias específicas para que possamos lidar da melhor maneira possível com os problemas práticos da vida cotidiana.

## Referências

- COPPOLA, Marie, and NEWPORT, Elissa L. (2005). Grammatical Subjects in Home Sign: Abstract Linguistic Structure in Adult Primary Gesture Systems without Linguistic Input. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 102 (52): 19249-53.
- NONAKA, A. (2004). The forgotten endangered languages: Lessons on the importance of remembering from Thailand's Ban Khor Sign Languages. *Language in Society*, v. 33, p. 737-767.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. (2004). *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- QUADROS, R. M. de. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. (2011). *Línguas de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Editora ArtMed. Porto Alegre.
- CAMPELLO, A. R. S. (2011). A constituição histórica da língua de sinais brasileira: Século XVIII a XXI. *Revista Mundo & Letras*, v. 2, São Paulo: José Bonifácio.
- CAMPELLO, A. R. S. (2009). *A Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileira: Século XVIII a XXI*. Artigo submetido para o Exame Escrito de Concurso Público para o Cargo de Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC: Florianópolis.
- CRASBORN, O.; VAN DER KOOIJ, E.; MESCH, J. (2004). European cultural heritage online (ECHO): Publishing sign language data on the internet. In: *Proceedings of the 8<sup>th</sup> conference on theoretical issues in sign language research*, Barcelona: ECHO.
- DINIZ, H. G. (2011). *A língua de sinais dos surdos brasileiros: Um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras*. Petrópolis: Arara Azul.
- EFTHIMIOU, E.; FOTINEA, S-E. (2007). Creation and annotation of a Greek Sign Language corpus for HCI. Universal access in human computer interaction: coping with Diversity. In: *Proceedings of the 4<sup>th</sup> international conference on universal access in human-computer interactions*, Beijing: ILSP.
- FERREIRA-BRITO, L. (1983). A Comparative Study of Signs for Time and Space in São Paulo and Urubu-Kaapor Sign Language. In: W. Stokoe & V. Volterra (Eds.), *SLPR' 83. Proceedings of the 3rd. International Symposium on Sign Language Research*, Rome, June 22-26, 1983, Rome & SiverSpring: CNR & Linstok Press.
- FERREIRA BRITO, L. (1995). *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- HANKE, T. (Ed.). (2000). *ViSiCAST Deliverable D5-1: interface definitions*. Disponível em: <<http://www.visicast.co.uk/members/milestones/ViSiCASTD5-1.pdf>>. Acesso em: 14 de março de 2006.
- KAKUMASU, J. (1966). Urubu Sign Language. *International Journal of American Linguistics*, v. 34, n. 4, pp. 275-281. (Republished in Kakamasu, Jim (1978). *Urubu Sign Language*, in *Aboriginal sign languages of the Americas and Australia*. New York: Plenum Press, v. 2, p. 247-253.

KISCH, S. (2000). “Deaf Discourse”: Social Construction of deafness in a Bedouin community in the Negev. M.A. thesis, Tel-Aviv University.

LEESON, L.; SAEED, J.; BYRNE-DUNNE, D. (2006). *Moving heads and moving hands: Developing a digital corpus of Irish Sign Language*. The ‘Signs of Ireland’ corpus development project. Disponível em: <<http://webird.tcd.ie/bitstream/2262/1597/1/ITT+paper+vfinal.pdf>>. Acesso em: 13 de março de 2009.

MEIR, Irit; PADDEN, Carol; ARANOFF, Mark e SANDLER, Wendy. (2008). Repensando classes verbais em línguas de sinais: o corpo como sujeito. Em: *Questões teóricas das línguas de sinais*. (Quadros e Vasconcellos, organizadoras). 9º TISLR Conferência, Florianópolis. Editora Arara Azul. Brasil. Rio de Janeiro. Petrópolis. 82-101. <[www.editora-arara-azul.com.br](http://www.editora-arara-azul.com.br)>.

MEIR, Irit; PADDEN, Carol; ARANOFF, Mark e SANDLER, Wendy. (2008). Re-thinking sign language verb classes: the body as subject. In: *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. R. M. de Quadros and M. L. Vasconcellos (editors). Editora Arara Azul. Brasil. Rio de Janeiro. Petrópolis. 365-387. <[www.editora-arara-azul.com.br](http://www.editora-arara-azul.com.br)>.

MILLER, C. (2001). Some reflections on the need for a common sign notation. *Sign Language and Linguistics*, v. 4, n.1/2, p. 11-28.

PEREIRA, E. L. (2013). *Fazendo cena na cidade dos mudos: Surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no Sertão do Piauí*. Tese de Doutorado. Orientadora: Esther Jean Langdon. Florianópolis, UFSC.

SCHEMBRI, A. C. (2008). The British Sign Language corpus project: Open access Archives and the observer’s paradox. In: *Proceedings of the Construction and exploitation of sign language corpora workshop*, Marrackech.

VILHALVA, S. (2012). *Índios Surdos: Mapeamento das Línguas de Sinais do Mato Grosso do Sul*. Petrópolis, RJ: Arara Azul.



# ID-Sinais para organização e busca de dados em *corpus* de Libras

*Ronice Müller de Quadros  
Janine Soares de Oliveira  
Ramon Dutra Miranda*

## 1. Introdução

O NALS – Núcleo de Aquisição de Língua de Sinais desenvolve projetos voltados à coleta, transcrição e análise de dados de crianças surdas e ouvintes filhas de surdos (CODAs) com objetivo de investigar o processo de aquisição de desenvolvimento da linguagem.

Dentre os projetos desenvolvidos no NALS atualmente destacam-se o Projeto BiBiBi que investiga o desenvolvimento bilíngue bimodal de crianças surdas com implante coclear (IC) e crianças ouvintes filhas de pais surdos (CODAs) expostas a uma língua de sinais e uma língua oral; bem como o Projeto Identificador de Sinais<sup>1</sup> que é uma ferramenta de armazenamento e organização de banco de dados formado por vídeos para padronização das glosas utilizadas na transcrição dos dados do projeto BiBiBi.

Os dados coletados no Projeto BiBiBi constituem um banco de dados de aquisição de língua de sinais que compõe o corpus de aquisição da Libras. Esse banco de dados é formado por vídeos coletados a partir de produção espontânea longitudinal e também de exercícios experimentais com crianças na faixa etária de 01 ano e 6 meses até 07 anos, além das respectivas transcrições em português desses vídeos.

Com o gradativo aumento de dados em vídeo e, conseqüentemente das transcrições, verificou-se a necessidade de criar um instrumento metodológico para padronizar as glosas utilizadas nas transcrições, esse instrumento é o Identificador de Sinais.

O Identificador de Sinais é um sistema de armazenamento e organização de vídeos contendo sinais aos quais se associam glosas da língua portuguesa

---

1 Disponível em <[www.idsinais.libras.ufsc.br](http://www.idsinais.libras.ufsc.br)>.

em uma relação um para um. Essas glosas são discutidas e estabelecidas em reuniões semanais com os transcritores do projeto BiBiBi e inseridas no banco de dados por uma equipe que gerencia o sistema.

O uso de identificadores de sinais, que funcionam como etiquetas padronizadas para os sinais que aparecem nos vídeos, nas transcrições as tornam mais organizadas e fontes de dados mais confiáveis e consistentes.

Com a padronização das glosas utilizadas é possível utilizar os sistemas de buscas disponíveis no software utilizado para transcrição de dados, o ELAN<sup>2</sup> (EUDICO Linguistic Annotator).

O uso desses recursos facilita o tratamento de dados das pesquisas em andamento, bem como, projetos futuros que envolvam análises de produção em sinais. O Identificador de Sinais está disponível online e gratuitamente para todos os interessados em utilizá-lo e alimentá-lo como fonte de pesquisa na página <<http://www.idsinais.libras.ufsc.br>>. Na etapa da pesquisa<sup>3</sup> concluída, foram inseridos 1.000 identificadores de sinais baseados nos dados do banco de dados do Núcleo de Aquisição de Línguas de Sinais – NALS. Concluída essa etapa, realizou-se teste de usabilidade piloto do sistema e disponibilizaram-se recursos para que os usuários alvos, ou seja, pesquisadores da Libras avaliem o sistema.

Nas seções seguintes serão apresentadas as motivações para elaboração do sistema, sua aplicação na transcrição e análise de dados em vídeo, um breve histórico do desenvolvimento do Identificador de Sinais com especificações técnicas e algumas avaliações de usuários.

## 2. A transcrição de dados

Os projetos de pesquisas desenvolvidos desde 1994 sobre a coordenação da professora Ronice Quadros sempre envolveram coleta de dados de produção espontânea em crianças adquirindo a língua brasileira de sinais. Os dados coletados fazem parte de um banco de dados para estudos da aquisição da língua brasileira de sinais do Núcleo de Aquisição de Língua de Sinais – NALS. Este banco de dados fica a disposição de pesquisadores brasileiros

- 
- 2 Esse sistema está disponível para *download* gratuitamente em <<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>. Faz parte de um projeto europeu especializado para transcrição de línguas e tem sido atualizado sistematicamente na transcrição de dados de línguas de sinais.
  - 3 Esta pesquisa contou com o financiamento do CNPQ por meio deste edital (processo 471478/2010-5) para aplicação dos recursos pelo período de dois anos e por meio de Produtividade de Pesquisa (processo 304102/2010-5) para o desenvolvimento da pesquisa pelo período de três anos (2010-2013), portanto, encontra-se em andamento.

que querem investigar a aquisição desta língua. O banco de dados é composto por vídeos e por transcrições com acesso restrito por determinação do conselho de ética, uma vez que envolve crianças.

Para garantir a pesquisa respeitando as normas do conselho de ética desenvolveu-se um termo de compromisso para o acesso aos dados e desde então, pesquisadores tem acessado o banco de dados para realização de investigações na área de aquisição e linguística da Libras.

A partir de 2006, iniciou-se a utilização do Sistema de Transcrição ELAN (EUDICO Linguistic Annotator). Esse sistema permite a criação, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio. O ELAN favorece a transcrição de vídeos, pois, permite realizar anotações em linhas, denominadas trilhas. Essas anotações estão associadas a trechos dos vídeos, de modo que cada anotação selecionada permite a localização e exibição do vídeo de maneira sincronizada.

O ELAN contribui significativamente para investigações no campo das línguas de sinais, pois essas requerem algum tipo de registro que represente os sinais para servirem como referência para as análises das produções em sinais. Na maioria dos casos, os pesquisadores de línguas de sinais usam glosas ou alguma forma escrita de sinais. Esse uso tem se tornado central para as análises resultantes destas pesquisas. Como se observa nas investigações desenvolvidas no ‘Núcleo de Aquisição de Língua de Sinais (NALS)’ e também no grupo de pesquisa ‘Estudo da Comunidade Surda: Língua, Cultura, História’ coordenado pelo professor Leland McCleary na Universidade de São Paulo, assim como nas pesquisas realizadas por Pizzio (2006, 2011), Moreira (2007), Correia (2007), Leite (2008), Barbosa (2009), Anater (2009), Adriano (2010), Nicoloso (2010), Christman *et al.* (2010) e Souza (2010), só para citar alguns. Nessas pesquisas, a manipulação de vídeos que registram a língua de sinais utilizando diferentes recursos tecnológicos permite a extração de dados antes dificilmente identificados, ampliando os conhecimentos linguísticos da língua. Como observaram Armstrong e colegas (1995):

Looking back, it appears that linguistics was made possible by the invention of writing. Looking ahead, it appears that a science of language and communication, both optic and acoustic, will be enabled, in all probability, not by refinements in notational systems, but by increasing sophistication in techniques of recording, analyzing, and manipulating visible and auditory events electronically. (Armstrong *et al.*, 1995, p. 13-14)

No entanto, os pesquisadores sempre têm referido à falta de uma forma mais padronizada para escrever sinais, bem como as inconsistências resultan-

tes deste fato (por exemplo, Miller 2001, Pizzuto & Pietrandrea 2001). Diante dessa dificuldade, a maioria dos pesquisadores precisa revisar os dados transcritos ao procederem com as análises. Os vídeos precisam ser consultados sistematicamente, pois as transcrições não são confiáveis. Mesmo assim, as transcrições continuam ser feitas, pois são importantes nas investigações em línguas de sinais. As transcrições servem como base dos dados para a realização das análises e servem também ao pesquisador para organizar e manter uma documentação de todas as decisões para as análises. Idealmente, deveriam servir para buscar recorrências dos dados que estão sendo investigados. Por exemplo, ao estudar as perguntas QU, o pesquisador poderia colocar a informação recorrente QU e buscar todas as ocorrências em múltiplas sessões de dados de várias crianças. Se o sistema de transcrição for padronizado adequadamente tal ação torna-se possível.

As transcrições podem ser ainda melhores, caso seja adotado um conjunto de glosas uniforme para cada sinal (Johnston 2001, 2008; Johnston & deBeuzeville 2008). Nesse sentido, é imprescindível o desenvolvimento de um Identificador de Sinais.

Com o Identificador de Sinais, os transcritores dos vídeos passam a contar com uma ferramenta de consulta para inserção de glosas utilizadas de forma mais consistente por vários usuários. Além disso, os próprios usuários podem sugerir a inclusão de novos sinais e respectivas glosas. Dessa forma, o Identificador de Sinais passa a ser alimentado sistematicamente a partir de demandas impostas pelas produções em sinais que estão sendo transcritas. Os transcritores estarão, portanto, escolhendo a glosa do sinal a partir de um identificador de sinais único, ou seja, o Identificador de Sinais da Libras. Dessa forma, a trilha de anotação dos sinais contém sempre as mesmas glosas correspondentes aos mesmos sinais, independentemente do transcritor, tornando as transcrições muito mais consistentes.

As glosas que identificam os sinais são uma espécie de etiqueta para o sinal usando uma palavra do português. Apesar da glosa ser constante, pode haver mais de uma tradução possível para o português e o inglês, considerando o contexto das ocorrências de um dado sinal. Em nosso modelo de análise o transcritor conta com outras trilhas para registrar as traduções para o português e o inglês das produções transcritas.

Essa forma está de acordo com as orientações de melhores práticas para anotação de línguas de sinais sugeridas por Johnston (2001, 2008). As glosas passam a identificar sinais específicos. Johnston e seus colegas levaram anos para desenvolver um banco de dados para a língua de sinais australiana. O



banco de dados atual conta com duas partes: um dicionário público, disponível *online* ([www.auslan.org.au](http://www.auslan.org.au)) e uma versão do sistema de anotação que inclui as glosas dos sinais desta língua.

O Identificador de Sinais desempenha esta função fundamental para a constituição do *corpus* de sinais da Libras, contendo lista de sinais com informações referentes à sua glosa, sua escrita em sinais e a tradução para o português e para o inglês do sinal identificado. Pois, embora existam alguns dicionários disponíveis em Libras, esses não atendem o objetivo proposto para o Identificador de Sinais, uma vez que seu fim é outro. Os dicionários disponíveis apresentam definições e possíveis traduções para o português, mas não o nome (glosa) dado ao sinal. O Identificador de Sinais apresenta esta função específica, além de oferecer o sinal filmado, a versão escrita desse sinal e suas respectivas traduções para o português e a Libras.

Com a disponibilização do Identificador de Sinais, a comunidade científica que estuda a Libras, bem como outros interessados, tem disponível uma ferramenta metodológica que permite identificar os sinais e suas respectivas glosas para a realização dos registros das produções na Libras.

A constituição de *corpora* de línguas de sinais utilizando o conceito das identificações de sinais consistentes requer um banco de dados de sinais com suas respectivas glosas. A proposta do Identificador de Sinais de Libras atende este requisito, enquanto sistema que contém uma lista de sinais com suas respectivas glosas, organizado de tal forma a facilitar a busca destes sinais e a sua identificação.

### **3. Desenvolvimento do sistema Identificador de Sinais**

O Identificador de Sinais foi desenvolvido, inicialmente, com os nomes dos sinais mais recorrentes nos dados das crianças que compõe o banco de dados do NALS. Atualmente o sistema é alimentado pelos próprios transcritores do NALS e pode ser acessado por todos os pesquisadores do núcleo e fora dele. Assim, se outro grupo de pesquisa em língua de sinais identificarem algum sinal que não esteja no banco de dados do Identificador de Sinais podem propor uma ID (nome) e o grupo que administra o sistema avalia com surdos pesquisadores a proposta e passa a integrá-la na versão proposta ou na versão modificada pelo grupo administrador, considerando o conjunto de glosas que compõe o Identificador de Sinais e critérios linguísticos.

Os principais objetivos do Identificador de Sinais são: apresentar-se como uma ferramenta automatizada para acessar a identificação de sinais da Libras nomeados por meio de glosas; disponibilizar sistemas de buscas de sinais e de suas respectivas glosas, e traduções para português e inglês; desenvolver um sistema de alimentação de novos sinais simples e rápido para ampliar a quantidade de sinais nomeados de forma progressiva e ampla.

Para isso o sistema conta com as seguintes especificações técnicas:

- **Html** – HyperText Markup Language, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto utilizado para criar e diagramar páginas web. Foram utilizadas tecnologias do html5, uma versão mais recente e com novos recursos que é aceita pela maioria dos navegadores web.
- **PHP** – É uma linguagem de programação criada para uso na web. Ela é executada no servidor e fica responsável pela montagem das páginas com dados dinâmicos como os vindos do banco de dados.
- **JavaScript** – Linguagem de programação que é executada diretamente no navegador web do usuário, possibilitando páginas dinâmicas sem a necessidade de comunicação extra com o servidor.
- **MySQL** – Sistema gerenciador de banco de dados, armazena e gerencia os dados que são persistidos no sistema.
- **Apache** – Servidor Web, promove o acesso às páginas e arquivos contidos no sistema. Responde as requisições do seu navegador web.
- **FFmpeg** – É um software de conversão de arquivos de áudio e vídeo para diversos formatos. Possibilita a conversão do vídeo para um quadro menor e com qualidade ideal para a web.
- **Debian** – Sistema operacional GNU/Linux para servidores, plataforma segura e robusta para dar base a todos os sistemas, bibliotecas e arquivos citados anteriormente.

Cada sinal inserido no sistema está associado a outras informações que são denominadas ‘atributos do sinal’, são elas:

- Identificador (glosa em português que identifica o sinal)
- Traduções para português
- Traduções para inglês
- Sinal escrito em Escrita de Sinais
- Grupo da Configuração de mão
- Configuração de mão
- Localização
- Vídeo do sinal

A definição de cada um desses atributos é resultado de pesquisas e discussões com pesquisadores surdos e ouvintes que integram o NALS. Especificamente a busca pela configuração de mão e pela localização contou com a participação efetiva de pesquisadores surdos, tendo sido desenvolvida uma proposta específica de identificação e categorização das configurações de mãos<sup>4</sup> existentes na Libras para implementação desse filtro de busca no Identificador de Sinais que conta com 132 Configurações de Mão categorizadas em 13 grupos.

O filtro localização do sinal apresenta oito opções de filtro, sendo quatro delas na face (figura 1):

1. face 1 – Testa
2. face 2 – Olho e Nariz
3. face 3 – Boca e Queixo
4. face 4 – Pescoço
5. Ombro
6. Braços
7. Pernas
8. Espaço Neutro

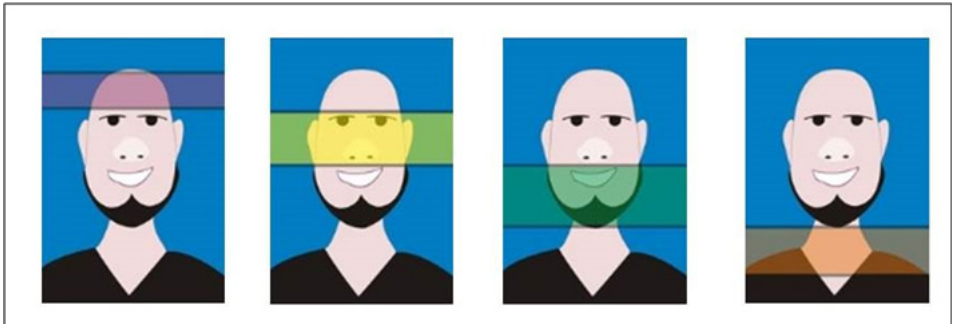


Figura 1 – Localizações da face e pescoço

A partir da inserção do vídeo dos atributos do sinal no sistema o usuário poderá consultá-lo por meio de ‘filtros de busca’, a saber:

- Pela digitação da palavra, em português (ou inglês), que identifica o sinal.
- Pela digitação da primeira letra da palavra.

4 A lista de Configurações de Mão utilizadas no Identificador de Sinais está disponível em <<http://www.idsinais.libras.ufsc.br/listaCm.php>>.

- Pela seleção do grupo de Configuração de Mão.
- Pela seleção de uma Configuração de Mão específica pertencente a um dos grupos de CM.
- Pela seleção de um local de realização do sinal
- Pela combinação das possibilidades anteriores.

#### 4. Avaliação da Usabilidade do Sistema

Para elaborar o teste de usabilidade do ID realizaram-se pesquisas de testes de usabilidade de sistemas conceituados e disponíveis na internet. O teste do ID baseou-se principalmente no QUIS 7.0 (Questionário de Interação e Satisfação de Usuários de Software)<sup>5</sup>.

Os princípios de usabilidade de um software devem estar pautados no manuseio fácil e/ou rapidamente aprendido; inexistência de erros operacionais; alto grau de satisfação dos usuários; resolução eficiente das tarefas para as quais foi projetado.

O teste de usabilidade piloto foi aplicado aos transcritores no dia 23/11. A realização do teste contou com a participação de dez usuários do sistema e apresentou como resultado geral uma avaliação satisfatória, conforme apresentado no gráfico 1:

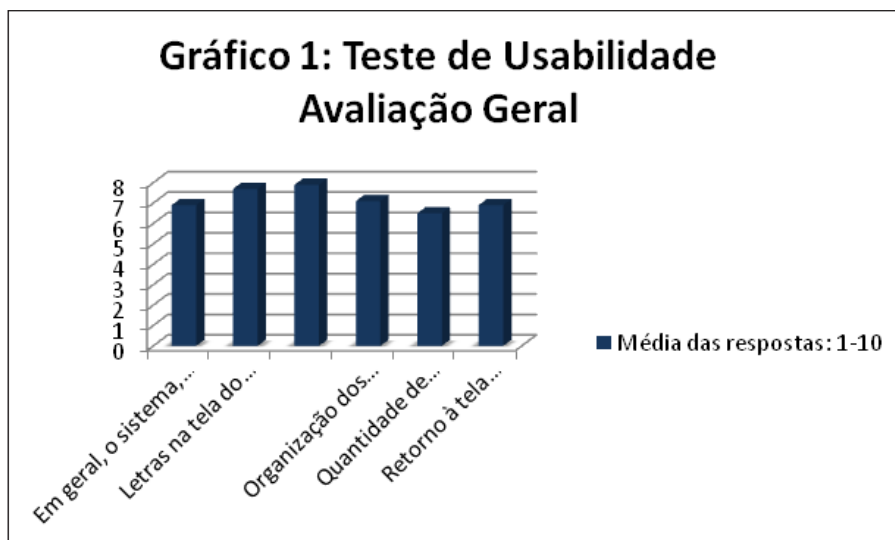


Gráfico 1 – Avaliação geral do protótipo do Identificador de Sinais

5 Disponível em <<http://lap.umd.edu/QUIS>>.

Além de avaliação geral do sistema foram avaliadas questões referentes à terminologia e as informações do sistema, qualidade das informações das figuras e vídeos, entre outros, considerados satisfatórios.

Enquanto os itens relacionados à aprendizagem do sistema; a capacidade de desfazer as operações e de corrigir erros ao utilizar o sistema; e a tela de visualização de resultado da busca indicaram alguns problemas.

A partir da avaliação qualitativa do teste de usabilidade foram identificados os seguintes problemas:

- O sistema precisava ser mais visual, a apresentação da tela não era atrativa visualmente.
- Necessidade de aperfeiçoar o manual de uso incluindo informações visuais, ou seja, telas com o passo a passo devidamente indicado.
- A operação do sistema deveria prever o recurso de retorno à tela anterior e possibilidade de correção de erros de forma mais eficiente e simples.

Com base nesses resultados, o sistema foi reformulado implementando as soluções aos problemas levantados e as sugestões dadas pelos usuários gerando a versão que está disponível online atualmente. O objetivo principal desta etapa foi tornar o sistema mais amigável ao usuário, com uma apresentação visual adequada, bem como, incluir todos os ajustes necessários para apresentá-lo ao público alvo.

## 5. Funcionalidades atuais e novo layout

A figura 2 apresenta a página inicial do Identificador de Sinais, versão final após a produção e avaliação do protótipo.

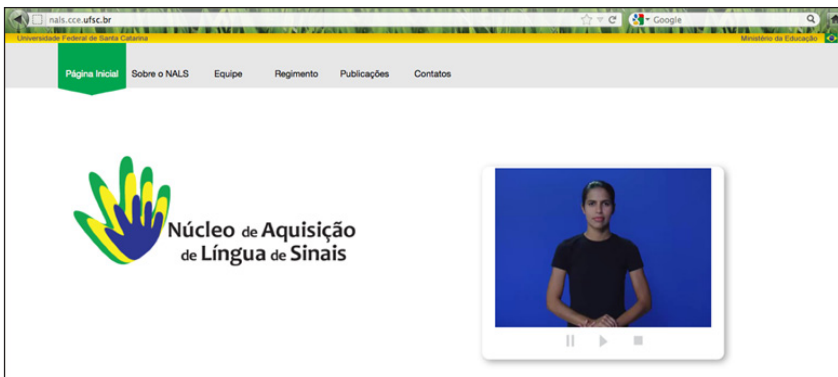


Figura 2 – Página inicial do Identificador de Sinais – [www.idsinais.libras.ufsc.br](http://www.idsinais.libras.ufsc.br)

O Identificador de Sinais apresenta um sistema de busca por sinais ou por identificadores de sinais. O sistema de busca por sinais tem dois filtros de busca: a configuração inicial do sinal e a localização do sinal (figura 3).

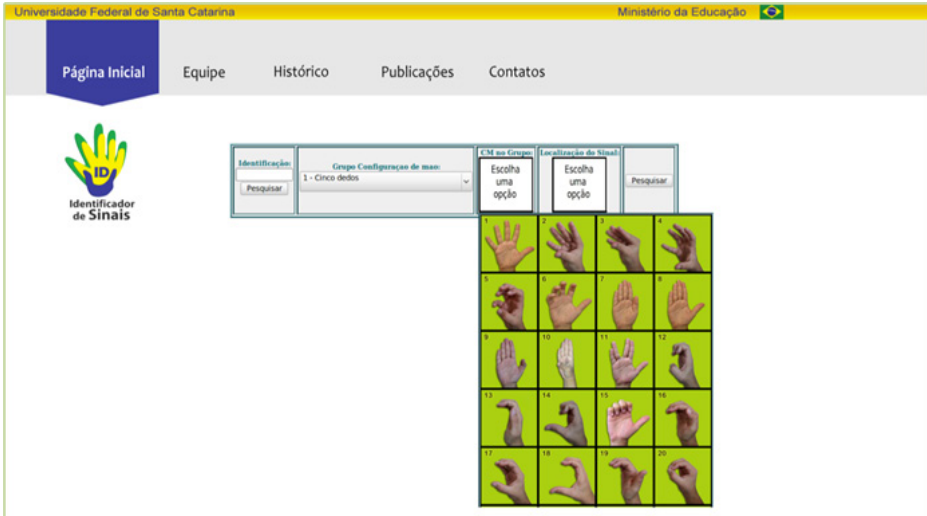


Figura 3 – Filtro de busca Configuração de Mão

O resultado da busca apresenta as opções dos sinais, conforme ilustrado na figura 3. Cada sinal identificado por uma glosa conta com tradução para o português e para o inglês (figura 5).



Figura 4 – Tela de resultado de busca



Figura 5 – O sinal identificado e suas traduções

A tradução para o português é importante, pois nem sempre a glosa do sinal corresponde à palavra em português usada em determinados contextos. Por exemplo, o sinal COMER, pode ser traduzido para o português como ‘comer’ ou como ‘comida’, mas a glosa mantém-se COMER. Na transcrição tanto no contexto de ‘comer’, como no contexto em que é usado o termo ‘comida’, a glosa usada será COMER. Na tradução da transcrição para o português utiliza-se o termo adequado ao contexto. Conforme exemplo a seguir:

Transcrição usando glosas:

FRUTAS, VERDURAS, PÃO TERMINAR. PRECISAR IR MERCADO  
 COMPRAR COMER. IX(si) SABER IX(João) PRECISAR MAIS COMER,  
 PORQUE COMER COMPLETO.

Tradução para o português:

As frutas, as verduras e o pão terminaram. É preciso ir ao supermercado comprar comida. Eu sei que o João vai precisar de mais comida, pois ele comeu tudo que tinha.

O transcritor recorre ao Identificador de Sinais para verificar como nomear o sinal para ‘comer’ e ‘comida’, pois na Libras, os dois itens são ho-

mônimos. Assim, ele vai se certificar da glosa eleita para aquele sinal e das suas possíveis traduções para o português. A tradução para o inglês também fica disponível para outros pesquisadores de outras línguas de sinais, bem como, para tradução de glosas em artigos internacionais publicados em inglês.

O formato atual do Identificador de Sinais está acessível aos pesquisadores de diferentes áreas (linguistas, psicólogos, educadores, profissionais da saúde e outros), contando por enquanto com 1.000 identificadores em fase de expansão para 5.000 itens.

Atendendo ao objetivo de ter um sistema de consulta que relaciona os sinais às suas glosas, contando também com a respectiva escrita do sinal e com a inclusão sistemática de novos identificadores. Assim, o Identificador de Sinais poderá ser útil **em para registrar a produção em sinais para diferentes fins**. No caso do NALS, para registrar os dados produzidos por crianças em fase de aquisição da Libras.

O formato atual contendo 1.000 identificadores está disponível ao público que também pode avaliar sua usabilidade, bem como os identificadores de sinais, participando do teste de usabilidade<sup>6</sup> até agosto de 2013. Já a avaliação dos identificadores dos sinais estará sempre disponível para ser usada pelo público alvo realimentando a qualidade das IDs de cada sinal. A avaliação de cada identificado está disponível na tela final de resultado da busca realizada é apresentada abaixo do vídeo (parte inferior da figura 5).

## 6. Considerações finais

A disponibilização da primeira etapa do Identificador de Sinais contribuiu para reformulações que revelam aprofundamento da reflexão sobre os fenômenos linguísticos da Libras. A partir da apresentação do sistema em workshop sobre o tema<sup>7</sup> e pela incorporação de sua consulta à rotina dos transcritores do NALS observa-se por parte dos próprios transcritores um refinamento na apresentação e inclusão dos IDs.

As principais mudanças implementadas em paralelo com a expansão do sistema são:

---

6 Teste de usabilidade disponível em <[https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDIMZUg\\_wVWtOWFJNa09VdUQxUXoxMkE6MQ#gid=0](https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDIMZUg_wVWtOWFJNa09VdUQxUXoxMkE6MQ#gid=0)>.

7 Workshop sobre identificadores de sinais – Brasil e Estados Unidos, realizado em 28/07/2012. Com a participação de Diane Lillo-Martin, Julia Fanghella, Pedro Pascual-Villanueva – University of Connecticut; Gaurav Mathur, Gene Mirus, Julie Hochgesang, Carla Morris – Gallaudet University; Leah Geer – Texas University; Jonathan Henner – Boston University; e Ronice Müller de Quadros – Universidade Federal de Santa Catarina.



- Ao invés de indexação por números quando tem mais de uma ocorrência substituição por locação do sinal, por exemplo, sinal FÁCIL: FÁCILtesta, FÁCILqueixo.
- Inclusão de informação sobre a variante do sinal associada ao estado em que o sinal é mais usado, por exemplo, sinal MÃE: MÃE-PR, MÃE-RS.
- Sobre a classificação definida para glosas de sinais que podem pertencer a mais de uma categoria: COMER ou COMIDA adota-se a utilização de uma única ID elegendo sempre que possível a forma verbal, nesse caso, COMER. A trilha de tradução é que diferenciará os sentidos, pois a glosa não tem o compromisso com o contexto, mas com a forma do sinal.

Outras informações sobre o sistema podem ser obtidas na seção perguntas frequentes, disponível na página do ID <<http://www.idsinais.libras.ufsc.br/perguntasfrequentest.php>>.

A definição das glosas dos sinais e sua escrita em sinais estão disponíveis no Identificador de Sinais a todos os pesquisadores interessados. Assim, todos aqueles que estiverem transcrevendo sinais no Brasil poderão utilizar a mesma glosa associada a determinado sinal tornando as transcrições consistentes e padronizadas. Isso potencializa o uso e a reutilização de dados já descritos, no espírito do banco de dados CHILDES (MacWhinney, 2000), mas especificamente com a língua brasileira de sinais. Pesquisadores começam a acessar dados já descritos por outros pesquisadores compreendendo o que foi utilizado como parâmetro, ao recorrer ao ID de sinais.

Além disso, iniciou-se recentemente na UFSC a coleta de dados para o projeto Corpus de Libras, um projeto que objetiva fazer a documentação da língua brasileira de sinais, por meio de dados coletados em várias capitais brasileiras. O ID, então, estará sendo amplamente usado como ferramenta para o fim de garantir mais consistência nas anotações dos dados da libras.

## Referências

ADRIANO, N.A. *Sinais caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos*. [Dissertação Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010.

ANATER, G. I. P. *As marcações linguísticas não manuais na aquisição da Língua de Sinais Brasileira (LSB): um estudo de caso longitudinal*. [Dissertação Mestrado]. Universidade Federal

de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2009.

BARBOSA, Thaís Bolgueroni. Transcrição de narrativas em Língua de Sinais Brasileira. In: *Seminário do Gel*, 57, 2009, Programação... Ribeirão Preto (SP): GEL, 2009. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=5824-09>>. Acesso em: 17 fevereiro 2012.

CRASBORN, O., & SLOETJES, H. Enhanced ELAN functionality for sign language corpora. In: *Proceedings of LREC 2008, Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation*, 2008.

JOHNSTON, T. The lexical database of Auslan (Australian Sign Language). *Sign Language and Linguistics* 4(1/2), 145-169, 2001.

\_\_\_\_\_. Corpus linguistics and signed languages: no lemmata, no corpus. In O. Crasborn, E. Efthimiou, T. Hanke, E. D. Thoutenhoofd & I. Zwitserlood (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Language Representation and Evaluation Conference*, pp. 82-87, 2008.

JOHNSTON, T. & deBEUZEVILLE, L. *Researching the linguistic use of space in Auslan: Guidelines for annotators using the Auslan corpus*. Available online at: <[www.auslan.org/about/corpus](http://www.auslan.org/about/corpus)>, 2008.

LILLO-MARTIN, D., & QUADROS, R. M. d. Structure and acquisition of focus constructions in ASL and LIBRAS, *Presented at the conference on Theoretical Issues in Sign Language Research (TISLR VIII)*, Barcelona, 2004.

\_\_\_\_\_. The acquisition of focus constructions in American Sign Language and Língua de Sinais Brasileira. In A. Burgos, M. R. Clark-Cotton & S. Ha (Eds.), *Proceedings of the 29th Boston University Conference on Language Development* (pp. 365-375). Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005.

\_\_\_\_\_. The position of early WH-elements in American Sign Language and Brazilian Sign Language. In K. u. Deen, J. Nomura, B. Schulz & B. D. Schwartz (Eds.), *The Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition – North America, Honolulu, HI* (pp. 195-203). Cambridge, MA: MITWPL, 2006.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Third Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MILLER, C. Some reflections on the need for a common sign notation. *Sign Language and Linguistics*, 4(1/2), 11-28, 2001.

MOREIRA, R. L. *Uma Descrição da Déixis de Pessoa na Língua de Sinais Brasileira: Pronomes Pessoais e Verbos Indicadores*. [Dissertação Mestrado]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Linguística, Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, São Paulo, 2007.

NUNES, J. & QUADROS, R. M. d. Focus duplication of WH- elements in Brazilian Sign Language, *Presented at NELS 35, Storrs CT*, 2004a.

\_\_\_\_\_. Phonetic realization of multiple copies in Brazilian Sign Language, *Presented at the conference on Theoretical Issues in Sign Language Research (TISLR VIII)*, Barcelona, 2004b.

NICOLOSO, S. *Uma investigação sobre marcas de gênero na interpretação de língua de sinais brasileira*. [Dissertação Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de

Ciência da Comunicação, Programa de Pós-graduação em Estudos de Tradução, Florianópolis, 2010.

PIZZIO, A. *A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira: construções com tópico e foco*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. *A Tipologia linguística e a língua de sinais brasileira: elementos que distinguem nomes de verbos*. 237 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2011.

PIZZUTO, E. & PIETRANDREA, P. The notation of signed texts: Open questions for further research. *Sign Language & Linguistics* 4(1/2), 29-45, 2001.

QUADROS, R. M. de, & LILLO-MARTIN, D. Gesture and the acquisition of verb agreement in sign languages. In *Proceedings of the 31st Boston University Conference on Language Development*, 2007.

QUADROS, R. M. d., LILLO-MARTIN, D., & MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais? *Letras de Hoje: Estudos e Debates de Assuntos de Linguística, Literatura e Língua Portuguesa*, 36(6), 391-397, 2001.

SOUZA, S. X. *Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras-libras*. [Dissertação Mestrado] Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2010.



# Investigando a aquisição da categoria aspectual na Língua Brasileira de Sinais

*Lídia da Silva – UTFPR*

## Introdução

Este artigo tem por objetivo investigar a produção da categoria funcional de aspecto de uma criança surda – chamada ANA – durante o seu período de aquisição da linguagem. Caracteriza-se por ser uma pesquisa linguística de ordem longitudinal e com *input* favorável, pois o sujeito observado tem pais surdos usuários da língua de sinais e isso nos possibilita tecer análises quanto à produtividade linguística padrão nos moldes gramaticais.

O presente estudo se justifica na medida em que as investigações acerca do processo de aquisição das línguas de sinais contribuem, conforme Lillo-Martin (2004), para formulação teórica sobre a gramática destas línguas, assim como para as considerações quanto a sua natureza linguística. Teorias estas que se mostram necessárias atualmente, uma vez que o *status* linguístico da língua brasileira de sinais – Libras – já foi averiguado e atestado, o que permite agora aos estudos linguísticos se concentrarem na descrição da Libras em diferentes níveis de análises, como faz Cruz (2008) nas pesquisas fonológicas, como Finau (2004a) nas pesquisas em semântica, Pizzio (2006) e Quadros (1997) em análises sintáticas e Leite (2008) na prosódia. Por esta razão se deu a escolha de uma categoria linguística – aspecto – que, insere-se em vários destes níveis já abordados.

Além disto, buscar entender a categoria de aspecto se faz necessário a partir das diferentes considerações que se tem acerca da temporalidade. Brito (1995), por exemplo, postula que a língua de cada povo expressa um recorte do universo de maneira diferente, o que gera posteriormente discussões teóricas quanto a tal expressividade. Neste sentido, inscrevem-se nestas discussões os tratados quanto à língua brasileira de sinais e a forma de expressão da temporalidade pelos surdos – usuários majoritários desta língua.

Estas discussões trazem à tona, no caso da Libras, o problema da existência ou não da flexão verbal. Há autores como Felipe (1998), que postulam

a não flexão dos verbos nesta língua e sim a sua adjunção a outros elementos temporais lexicais. Contudo, com a ampliação das pesquisas comprobatórias de sua natureza flexional, esta hipótese vem sendo refutada.

Desse modo, quando se assume que os pressupostos de existência da flexão verbal são muito fracos, as considerações sobre a categoria aspectual são elaboradas de maneira muito tímida e quando as teorias assumem o valor flexional do sistema linguístico da Libras elas contemplam mais detidamente o aspecto, demonstrando que a marcação da duração interna dos eventos pode também ser realizada flexionalmente.

Aderindo a estes últimos é que pretendemos abarcar o estudo do aspecto sob os enfoques lexicais e gramaticais acreditando ser sua expressão por vias lexicais e por flexões morfológicas. A perspectiva que estamos adotando para conceituar aspecto é oriunda de Comrie (1976). A natureza da situação manifesta se esta teve duração no tempo ou não, se é pontual ou repetitiva, se é acabada ou inacabada e ainda, se é permanente ou transitória. A expressão do aspecto é aqui assumida como sendo lexical e gramatical. Por aspecto lexical, entendemos que a escolha do item lexical carrega uma marca aspectual e que o complemento direciona uma interpretação aspectualizada já quanto ao aspecto gramatical, entendemos que envolve distinções semânticas que são codificadas através do uso de dispositivos linguísticos explícitos, tais quais verbos auxiliares e morfemas flexionais. No caso da língua portuguesa ele pode ser marcado pelos morfemas ‘-ou’ ou ‘-ava’ e no caso da Libras, conforme apontado por Finau (2004a), ele pode aparecer na alteração dos parâmetros dos sinais (ampliação do movimento, por exemplo). Trata-se do aspecto imperfectivo, perfectivo e iterativo, sendo que neste texto, nos atermos apenas aos dois primeiros.

Para tanto, buscamos analisar as expressões emergentes do sujeito investigado, à luz das propostas gramaticais e lexicais do aspecto. Dessa forma, definimos que o principal objetivo deste estudo é averiguar em que proporção a criança surda em questão produz, em fase de aquisição da linguagem, aspecto, via lexicalidade e via flexão morfológica.

Para cumprir tal propósito investigativo, definimos três partes neste artigo com o objetivo de clarificar o tema e construir um aporte teórico que nos sirva de base para análise dos dados.

Na primeira seção, apoiamo-nos em Comrie (1976) e Verkuyl (1993) para apresentamos algumas de nossas considerações sobre aspecto. Esta parte do texto ocupa-se em elucidar as especificidades do aspecto lexical e do aspecto gramatical, em sua composição e expressividade, visto serem estes

os motivadores de nossa busca. Há nesta parte a premissa que todo o falante nativo é capaz de identificar o aspecto do evento e aplica aos sujeitos surdos tal capacidade. Além da identificação também a formulação gramatical que se utiliza para organizar o discurso enfatizando uma determinada situação e/ou o que precisa ser destacado nela e por isso descrevemos os expedientes linguísticos utilizados na Libras para marcar o aspecto.

Na segunda parte fazemos a apresentação dos procedimentos metodológicos que adotamos nesta pesquisa e explicamos como se deu a coleta e o tratamento dos dados

Em seguida, apresentamos uma discussão sobre hipóteses que explicam a aquisição do aspecto, nos valendo, especialmente, de constructos teóricos que apontam a associação que a criança faz de um lado, no passado, entre formas perfectivas e predicados télicos, e de outro lado, no presente, entre formas imperfectivas e predicados atélicos (Bronckart e Sinclair, 1973; Li & Bowerman, 1998; Reis e Lopes, 2008). Abordamos também a hipótese da primazia do aspecto (Jacobson, 1986; Shirai & Andersen, 1995; Wagner, 2000) e a expressividade temporal dada pelo aspecto (Lima, 2006; Osawa, 1999; Finau, 2004a) ao mesmo tempo em que tecemos nossa análise de dados cujos resultados apontam para afirmação das associações elencadas nas teorias adotadas bem como para presença da primazia do aspecto.

Finalmente, encerramos nossa investigação elaborando algumas considerações quanto aos fatos linguísticos discutidos e esperando que este artigo contribua para elaboração de futuras pesquisas sobre a aquisição da categoria aspectual na Libras e em outras línguas de sinais.

### **Categoria aspectual: definição e expressão linguística**

Antes de pensarmos numa investigação do processo aquisicional do aspecto é preciso pensar numa possível definição desta categoria gramatical. Então, o conceito que adotamos advém de Comrie (1976) e assevera que aspecto é uma categoria chamada não dêitica porque ela marca a duração de um determinado evento e as fases pelas quais passa e não o momento em que as ações verbais acontecem. Este último é de propriedade da categoria tempo que define ainda a existência de passado, presente e futuro.

Comrie (1976) aponta ainda, o aspecto, enquanto um valor semântico observado em diversas línguas caracteriza-se como as diferentes maneiras de se ver a constituição temporal interna de uma situação. Mas o que entendemos por diferentes maneiras de se ver a constituição temporal interna de uma situação?

Começemos pela noção de situação. O termo situação, utilizado por Comrie (1976) e outros autores como Costa (2002) e Travaglia (2006), faz referência ao estado de coisas codificado por um verbo e seus argumentos ou por um verbo e seus adjuntos adverbiais. Por exemplo:

- (1) Léo correu.
- (2) Léo correu até a escola.
- (3) Maria engoliu uma bala.
- (4) Maria engoliu balas.

Em (1), há a expressão de uma situação de correr, que é indefinida em relação ao tempo de duração da corrida (curto ou longo) e em relação a seu ponto terminal, isto é, Léo pode ter corrido de sua casa até o ponto de ônibus mais próximo ou Léo pode ter corrido uma maratona. Já em (2), pelo acréscimo do adjunto *até a escola*, é possível determinar o ponto terminal da situação, onde a situação de correr acaba. Em (3), o verbo e seu argumento expressam uma situação única de engolir, ou seja, Maria engole apenas uma bala, uma única vez. Em contrapartida, pela mudança do argumento em (4) de *uma bala* para *balas*, a situação expressa deixa de ser única e passa a ser repetida, isto é, Maria engole mais de uma bala, mais de uma vez. Então, a situação é codificada pelo verbo e seus argumentos e adjuntos, podendo haver mudança na configuração do estado de coisas descrito no enunciado pelo acréscimo ou supressão de argumentos e adjuntos.

Se a situação diz respeito ao estado de coisas descrito no enunciado, a constituição temporal interna da situação se refere a como esse estado de coisas é percebido do ponto de vista de seu desenvolvimento temporal interno.

Assim, podemos afirmar que a constituição temporal interna de uma situação (aspecto) tem a ver com o fato de ela ser percebida como durativa, ou como não durativa, como única ou como repetida.

Ainda segundo Comrie (1976), há dois pontos de vista sob os quais a estrutura interna de uma situação pode ser apresentada: imperfectiva ou perfectivamente. O aspecto imperfectivo consiste em chamar a atenção para a constituição interna da situação, dizendo se ela é durativa, repetida, etc.; enquanto o aspecto perfectivo cumpre o papel contrário: não chamar a atenção para a constituição interna da situação, apresentando-a como sem duração, única, etc.

Até então, temos falado apenas dos significados aspectuais. É preciso agora discorrer sobre como esses significados são codificados nas línguas. De modo geral, é possível dizer que há dois meios pelos quais as línguas codificam o aspecto: lexical e morfológicamente. Há línguas que optam apenas pelo recurso lexical, outras que optam apenas pelo recurso morfológico, e há



aquelas, como o português e a Libras, que lançam mão de ambos. De modo ilustrativo, podemos dizer que no âmbito lexical, os radicais dos verbos, advérbios e perífrases verbais podem expressar aspecto. Assim, entre o radical dos verbos *procurar* e *achar*, há uma diferença aspectual, haja vista que *procurar* é uma situação inerentemente durativa e *achar* é uma situação inerentemente sem duração. Da mesma forma, as perífrases verbais *comecei a estudar* e *acabei de estudar* apresentam diferença aspectual, à medida que a primeira marca a fase inicial da situação de estudar e a segunda marca a fase final. No âmbito morfológico, as responsáveis pela marcação aspectual são as flexões modo-temporais, como em *estudei* e *estudava*, onde a flexão-ei marca o perfectivo, pois não chama atenção para o tempo interno da situação; e a flexão-ava marca o imperfectivo, uma vez que chama a atenção para o tempo interno da situação.

Então, se tanto recursos lexicais quanto morfológicos podem codificar o aspecto, a melhor saída para a análise linguística é a composicional. Análise composicional do aspecto é aquela onde a interpretação aspectual de um enunciado considera a relação entre a semântica do radical verbal, os morfemas flexionais, perífrases verbais, argumentos e adjuntos adverbiais. Isso significa que a interpretação aspectual de um enunciado é dada pela soma dos recursos expressivos de aspecto utilizados em um dado enunciado.

A análise composicional entende também que as sentenças podem apresentar valores aspectuais distintos, ainda que se constituam do mesmo verbo, porque o se o argumento interno for formado por um nome contável então haverá uma leitura télica (o predicado denota uma situação com limite final próprio).

Já se o argumento interno incluir um termo massivo originará um valor atélico. Ou seja, o fato de um mesmo verbo poder conter traços semânticos distintos [+télico] ou [-télico] determina um refinamento ainda maior com relação à análise do aspecto.

Para Verkuyl (1993), o cálculo de telicidade de uma derivação é dependente não apenas dos traços lexicais de determinados verbos (*Aktionsart*), mas também da especificidade do objeto na sentença. Vejamos um exemplo e as possibilidades de alteração de classificação dos verbos:

(5) ANA comeu torta.

(6) ANA comeu a torta de maçã.

Para o autor, em (5) haveria um objeto não específico, tornando a sentença atélica. Já em (6) haveria um verbo com o objeto específico. Desse modo, Verkuyl (1993) torna-se um importante representante da análise com-

posicional do aspecto e com base nesta teoria, vejamos como ocorre a expressividade aspectual na Libras.

Em seu estudo sobre os sinais de tempo e aspecto na Libras, Finau (2004a) considera que são basicamente três os valores aspectuais expressos na Libras: o perfectivo, imperfectivo e iterativo.

O perfectivo, segundo a autora, denota situações pontuais, isto é, que não apresentam duração, sendo que é uma situação marcada como acabada. Por outro lado, o imperfectivo descreve situações prolongadas, quer estejam em curso ou não, apresentando subtipos: incoativo ou inceptivo (apresenta o principiar de uma ação), o cessativo ou conclusivo (apresenta a ação na fase final) e o cursivo (apresenta a situação em desenvolvimento). A iteratividade exprime situações repetidas que ocorrem regularmente durante um período de tempo, o qual pode ser delimitado ou não.

Quanto a marcação desses valores, a Libras pode expressá-los diretamente pelos verbos, utilizando-se de alguns recursos como a alteração dos movimentos dos sinais em sua frequência, intensidade, duração, amplitude e direção. A marcação pode ocorrer ainda por meio de advérbios e, até, por adjetivos e substantivos, que também sofrem alteração no seu padrão de movimento. A título de ilustração apresentamos, a seguir, exemplos desses recursos empregados para a marcação dos valores aspectuais imperfectivos e perfectivos já que o iterativo não está contemplado em nosso escopo:

- Imperfectivo: o sinal da situação expressa torna-se mais lento e contínuo, sendo que a direção, geralmente, é mudada de direta para semiarco. O parâmetro expressão facial também é modificado. O início ou o final da situação pode ser marcado por uma expressão, como por exemplo, o emprego do sinal *começar* adjungido a outro sinal como *trabalhar* codifica o aspecto inceptivo.
- Perfectivo: aqui, a formação de sinais é feita com movimentos abruptos e retos.

Além disso, similar ao que se dá em português, é possível notar que a aspectualidade das sentenças em Libras pode ser alterada pela interação dos diferentes recursos para expressão do aspecto. Um caso é o emprego de um verbo cujo valor lexical expressa um evento fechado em um intervalo de tempo (situação perfectiva), mas que, ao receber flexão, é interpretado como imperfectivo. Seguem os exemplos<sup>1</sup>:

(7) PASSADO QUALQUER COISA, ATENÇÃO NÃO-TER ATENÇÃO BOBA.

1 Sempre que houver exemplos de Libras, faremos anotações de glosa dos sinais sempre em CAIXA ALTA.

(8) EU EX MINHA ANTES FAMÍLIA FALAR RESOLVER AGORA ACEITAR ESTUDAR.

(9) EX CASA NORMAL, GOSTAR, EU PEQUENA LUGAR C-A-M-P-O C-O-MPR-I-D-O LUGAR EU CASA PEQUENA CRESCER

Em (7) o predicado é fechado, isto é, perfectivo e está expressando um evento ocorrido no passado. Esse marcador é conjugado com imperfectividade. Na sentença (8), os marcadores EX e ANTES são o tempo de referência que delimita, no passado, a situação de falar e resolver. O verbo falar está flexionado para denotar imperfectividade. Estes marcadores podem se combinar com situações abertas, por isto são marcadores aspectuais. Quanto ao verbo aceitar, é imperfectivo, presente, caracterizado assim devido à presença do marcador AGORA. Na sentença (9), a interação entre marcadores temporais e aspectuais da Libras se dão em consonância com o “ser” e “gostar”. São imperfectivos e também acompanhados do operador “EX”. Além disso, na oração “PASSADO PEQUENA CRESCER” aparece o operador temporal para passado junto com o verbo flexionado para o evento “crescer”, denotando aspecto imperfectivo. Embora os operadores “ANTES”, “PASSADO” e “EX” possam ser tomados como temporais, eles estabelecem uma relação aspectual na Libras.

Frente a isso, Finau (2004a) avalia que para a análise da marcação do aspecto na Libras deve-se considerar: a quantização dos argumentos verbais, valores semânticos temporais e aspectuais dos verbos e flexões gramaticais (movimentos, configuração de mão, expressões faciais, articulação de braço), o que se constitui numa análise composicional.

Isso posto, destacamos que o que se tem conhecido hoje em relação à aquisição da categoria aspectual por crianças ouvintes advém de experimentos testados por linguístas que, de posse dos resultados, desenvolveram hipóteses teóricas para explicar tal processo aquisicional. As hipóteses explicativas da aquisição da categoria aspectual que foram confrontadas com nossos dados são as seguintes<sup>2</sup>:

*Hipótese da associação télico-perfectivo e atélico-imperfectivo:* Essa hipótese diz que há interação entre a semântica do verbo e os afixos verbais. Por semântica dos verbos, entendemos o significado inerente, ou seja, o aspecto lexical. Por afixos verbais entendemos a perfectividade que é a marcação pontual da duração de uma ação.

2 Uma melhor exploração das hipóteses e a demonstração dos seus representantes teóricos serão conhecidos na seção fundamentação teoria.

*Hipótese da Primazia do Aspecto:* Essa hipótese atesta a ascendência da categoria aspectua nas primeiras etapas do processo de aquisição de uma língua natural, as crianças já evidenciam o aspecto e que somente após o período de maturação vão adquirir a noção de tempo, inicialmente o passado.

*Hipótese da associação télico-perfectivo-passado e atélico-imperfectivo-presente – tempo aspectualmente dado:* Esta hipótese aponta para existência da expressão de tempo por meio da aspectualidade da sentença.

Antes de lançar mão da nossa análise, vamos apresentar, brevemente, como se deu nosso procedimento metodológico.

### **Procedimentos metodológicos: coleta e tratamento dos dados**

O sujeito investigado é uma menina surda com pseudônimo de ANA, filha de pais surdos que adquiriu a língua de sinais como sua primeira língua. ANA foi filmada dos 8 meses aos 4:0 anos, ou seja, foram mais de três anos de coleta de dados. O armazenamento destes dados é que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa em caráter longitudinal. As sessões de filmagens eram de 30 a 40 minutos cada, sendo que estas aconteciam mensalmente. O que gerou um total de 32 sessões.

O ambiente de filmagem da ANA era em sua própria casa, com sua irmã surda, com seus brinquedos, ou na escola, ou ainda em espaços abertos como jardins e parques. A escolha destes ambientes, segundo pressupostos da pesquisa naturalística/longitudinal, foi de proporcionar à ANA um espaço que lhe fosse conhecido, para que, estando bem à vontade pudesse produzir espontaneamente quaisquer expressões na sua língua. Tais ambientes favoreceram diferenciadas ações e/ou atitudes por parte da criança, por isso, ora ela interessava-se por comer, ora estava se arrumando (tomando banho, penteadando os cabelos), ora estava no quintal (no balanço, no galinheiro, na varanda) e em outros momentos apenas brincava (com joguinhos, com álbum de fotos e/ou com animais domésticos).

Nestes momentos de interação, havia sempre um interlocutor fluente em Libras. Quando em casa, o interlocutor era sua mãe, seu pai, sua irmã ou visitantes da família. Quando na escola o interlocutor era ou uma profissional ouvinte ou uma profissional surda que interagiam com ANA. O papel do adulto neste contexto era imprescindível, pois ele instigava o diálogo com a criança, levando-a a produzir sinais como respostas às perguntas feitas ou ainda a perguntar coisas sobre temas que lhe eram interessantes.

O modelo de transcrição adotado foi o Sistema de Notação por Palavras que foi criado e desenvolvido pela pesquisadora de língua brasileira de sinais, Tânia Amaro Felipe, no ano de 1998. Pela clareza da transcrição, o sistema foi muito aceito, não só por pesquisadores brasileiros que atuavam neste período, mas também por outros que desenvolviam trabalhos com línguas de sinais, como é o caso de Friedman (1976), Liddell (1977) e Padden (1983).

O Sistema de Notação por Palavras nos permite trabalhar com nossos dados e discorrer a análise linguística que estamos propondo, pois como nosso foco principal está na variação dos movimentos, temos que assistir o sinal por várias vezes e tal procedimento é permitido, facilmente, por qualquer recurso de vídeo. Como o sinal ‘é o mesmo’ e produzido com movimentos diferentes, o registro por meio de notação e a subsequente tradução para o português – se necessária – são meios muito práticos de transcrição. Desta forma, nossa escolha por este modelo de transcrição se deu por entendermos ser ele plenamente suficiente para o tratamento dos dados que serão analisados.

Um exemplo das nossas notações: (01) ACABAR IX<JOGO>

O número entre parênteses que marcar a ordem das sentenças analisadas. As palavras escritas em caixa alta representam o sinal do verbo feito pela criança e o que está entre < > mostra o objeto e/ou complemento do verbo. O IX é a representação do apontar, do pronome realizado. Além disso, há outras padronizações para transcrição neste texto:

TRANSCRIÇÃO	SIGNIFICADO
CAIR <sub>perf</sub>	O sinal do verbo foi produzido com morfologia perfectiva, ou seja, com movimentos curtos e retos.
CHORAR <sub>imperf</sub>	O sinal do verbo foi produzido com morfologia imperfectiva, ou seja, com movimentos lentos, alongados e repetitivos.
<sub>2s</sub> DAR <sub>1s</sub>	O sinal do verbo está sendo produzido de modo a demonstrar a concordância para pessoa, ou seja, a segunda pessoa do singular dá para a primeira pessoa do singular.
FEDER <sub>+++</sub>	O sinal do verbo foi realizado repetidamente para demonstrar intensidade.

## Fundamentação teórica e aplicação aos dados

### *A primeira hipótese: a associação télico-perfectivo e atélico-imperfectivo na aquisição do aspecto*

Bronckart & Sinclair (1973) em pesquisa desenvolvida com crianças entre 2:11 a 8:7 aprendendo o francês, investigaram a associação télico-perfectivo e atélico-imperfectivo. Nesse experimento, o experimentador manipulava alguns brinquedos e, em seguida, pedia às crianças que relatassem aquilo que tinham assistido. Como os participantes deveriam relatar as cenas assistidas depois que elas terminassem, a rigor, todos os relatos produzidos deveriam estar no tempo passado. Isso quer dizer que se as crianças relatassem as cenas dando a elas um fim explícito, os experimentadores classificariam os verbos com traços [+télico]. Da mesma forma, se as crianças não demonstrassem uma clara noção de ação acabada, os experimentadores classificariam os verbos com traços [-télico].

Assim aconteceu. As crianças que relataram as cenas com fim explícito (cujo traço verbal foi classificado como [+télico]) empregaram o passado composto em todos os verbos e as crianças que relataram as cenas sem um fim explícito (cujo traço verbal foi classificado como [-télico]) empregaram o tempo presente em suas falas.

Partindo dessa análise, os autores defenderam que ação télica é marcada pela criança como perfectiva enquanto que a ação de natureza mais atélica recebe flexão de aspecto imperfectivo.

Outra pesquisa realizada com o intuito de investigar se as crianças em fase de aquisição da linguagem realizam esta associação, foi desenvolvida por Reis e Lopes (2008), chega a mesma conclusão. As autoras trabalharam com dados de G, na idade que vai de 1:10 até 3:6. As pesquisadoras analisaram seis arquivos que estavam distribuídos conforme as idades: 1:10, 2:01, 2:03, 2:08, 3:00, 3:06 e portanto, tiveram 561 sentenças a serem consideradas. A metodologia de trabalho de ambas foi de fazer um levantamento dos verbos produzidos pela criança de acordo com seu aspecto lexical e também sua flexão verbal ou a perífrase verbal usada. As autoras dizem que a observação da produção do primeiro período analisado de G, com um 1:10, parece confirmar a hipótese de que a flexão do passado estaria sendo usada, pela criança, para indicar que um evento é télico, e que a flexão do presente estaria indicando um evento atélico. Pode-se dizer isso porque, nesse primeiro período, G usa somente verbos que têm traço [+télico] no pretérito perfeito e somente verbos que têm traço [-télico] no presente progressivo (“estar + gerúndio”)

Os experimentos de Bronkard & Sinclair (1973) e Reis e Lopes (2008) concluem que a criança em fase de aquisição, tendem a realizar a associação télico-perfectivo e atélico-imperfectivo, então, podemos inferir que as crianças brasileiras quando estão aprendendo a língua portuguesa produzem emissões do tipo: *bô* para *Acabou*. *Acabou* é um verbo que transmite na sua lexicalidade o traço [+télico] e o aspecto implicado denota perfectividade. Da mesma forma, na Libras o processo de associação télico-perfectivo ocorre com as crianças surdas que estão adquirindo a língua. Tal fato pode ser exemplificado com nossos dados<sup>3</sup> conforme sentença abaixo:

(10) ACABAR IX<JOGO>



**Figura 1:** ANA com 3:0 realizando o sinal de ACABAR

Nesta sentença, a criança está interagindo com o interlocutor que é fluente em Libras e ambas estão tentando encaixar as pecinhas de um jogo. Quando em dado momento a criança se desinteressa por esta atividade e vira-se a procura de outro brinquedo, o interlocutor começa a guardar as peças na caixa do brinquedo e emite a expressão: *ACABAR*, querendo perguntar à criança se pode dar a ação por encerrada. ANA concorda com ela, como que permitindo que o interlocutor guardasse o jogo e diz *ACABAR* de modo muito pontual, com um único movimento reto e abrupto o que sugere a leitura de perfectividade.

Então, a partir dos experimentos desenvolvidos e mediante adoção do raciocínio associativo desenvolvido pela criança em fase de aquisição do aspecto, temos agora que pensar: qual a explicação teórica para estes achados? Qual o constructo teórico que justifica os resultados destas pesquisas? Há, principalmente, duas vertentes gerativistas que mais tem embasado as pesquisas e os testes detectores da associação de verbos télicos a aspecto per-

3 Dados do Núcleo de Pesquisas em Aquisição de Língua de Sinais da Universidade Federal de Santa Catarina ([www.nals.cce.ufsc.br](http://www.nals.cce.ufsc.br)).

fectivo e verbos atélicos a aspecto imperfectivo. Tais vertentes são apontadas na pesquisa de Li & Bowerman (1998) sob diferentes argumentos de sustentação da realização do fenômeno, mas ambas trazem em sua constituição os pressupostos chomskynianos quanto à aquisição da linguagem e, portanto, acreditam que há um conjunto uniforme e universal de noções semânticas que são pré-determinadas linguisticamente.

A primeira vertente advém de Slobin (1985), denominada de *Basic Child Grammar Hypothesis* e ela pressupõe que a relação entre predicados télicos e formas perfectivas x predicados atélicos e formas imperfectivas se dá devido ao fato de a criança já estar preparada desde seu nascimento para perceber o contraste entre processo e resultado. Isto implica numa avaliação de acionalidade (predicados) como processo e aspecto (formas) como resultado.

A outra vertente, que opõe-se a esta, é oriunda de Bickerton (1981, 1984), denominada *Language Bioprogram Hypothesis* e pressupõe que tal associação ocorre devido ao fato de a criança já estar pré-programada para entender as distinções entre estado e processo e entre pontual e não-pontual.

Apesar de haver diferentes argumentos explicativos adotados pelas teorias, há consenso de que esta associação existe e que neste processo, destaca-se a ascendência primeira da associação télico-perfectivo para somente depois ocorrer a aquisição do atélico-imperfectivo. Em português, isto foi verificado em pesquisa por Reis e Lopes (2008) quando analisando os dados de produção da criança, as autoras encontram que as formas imperfectivas só aparecem aos 2:03 e que antes disso, a criança produz verbos lexicalmente marcados como télicos, portanto, perfectivos. Pouco depois deste momento, ou seja, quando a criança começa a produzir imperfectivos lexicais há o aparecimento de formas morfologicamente marcadas como imperfectivas. Quanto a isso, ou seja, a condição primária de lidar, inicialmente, com o perfectivo e com o imperfectivo num momento posterior, Lima (2006) aplica um experimento de compreensão em crianças aprendendo o português e conclui:

A compreensão de uma sentença com verbo no passado perfeito é mais fácil do que no passado imperfeito. (...) a relação entre o tempo da enunciação (*S*) e o tempo de referência (*R*) surgem as possíveis variações relativas a Tempo, ao passo que da relação entre o tempo do evento (*E*) e o tempo da referência (*R*) surgem as variações aspectuais, ou, mais especificamente, aquelas referentes a aspecto gramatical, tentaremos entender razão desse desequilíbrio. Em “a vaca correu na grama”, por exemplo, o evento de “correr” (*E*) ocorre em primeiro lugar, um tempo de referência (*R*) posterior é tomado em relação a esse evento, e, por último, ocorre a enunciação (*S*), a qual se estabelece em função do tempo de referência. Em outras palavras,



poderíamos dizer que, em primeiro lugar, a vaca corre na grama; em seguida, essa atividade é tomada como encerrada em função de um tempo de referência; e, por último, a sentença é enunciada ( $E\_R\_S$ ). Já em “a vaca corria na grama”, o evento de “correr” ocorre; um tempo de referência interno ao evento é tomado; e, em seguida, ocorre a enunciação em função desse tempo de referência ( $E\_R\_S$ ). O que faz uma sentença diferente da outra é o modo como o tempo do evento ( $E$ ) e o tempo de referência ( $R$ ) se relacionam. Nesses termos, é possível supor que seja mais fácil para a criança – ou menos custoso cognitivamente – estabelecer um tempo de referência ( $R$ ) independente do tempo de evento ( $E$ ). Seguindo o mesmo princípio, o tempo de referência ( $R$ ) interno ao evento ( $E$ ) – aspecto imperfeito – representaria uma demanda cognitiva maior. (Lima, 2006, p. 93)

Se até aqui temos considerado que a criança em fase de aquisição da linguagem opera com associações de télico-perfectivo e atélico-imperfectivo sendo que fará, em termos de produção e compreensão, a associação na ordem apresentada, ou seja, primeiramente telicidade e perfectividade, é nitidamente possível, considerarmos que trata-se da aquisição da categoria aspecto e quanto a isso há autores como Jacobson (1986) e Bickerton (1981) atestando que a criança adquire o aspecto antes do tempo, isso porque a morfologia verbal é empregada primeiramente para marcar o aspecto e só depois para marcar o tempo.

Nossa pesquisa corrobora com tais achados, visto que a criança investigada por nós reincide a associação télico-perfectivo e atélico-imperfectivo encontrada em crianças ouvintes. Podemos verificar este fenômeno por meio da análise de 124 sentenças diferente das quais pudemos identificar a ocorrência de morfologia perfectiva com predicado denotando ações télicas bem como morfologia de imperfectivo com predicados atélicos. Considerando que, em Libras, o perfectivo é dado por movimentos retos e abruptos enquanto que o imperfectivo é produzido por meio de movimentos lentos e contínuos. Destacamos ainda que nossa concepção de télico e atélico pauta-se em Comrie (1976) para o qual a telicidade está associada a apresentação ou não de um fim inerente, ou seja, predicados télicos apresentam fim inerente e predicados atélicos denotam eventos que não apresentam um fim inerente. Desta forma, destacamos mais alguns exemplos de sentenças perfectivas-télicas e imperfectivas-atélicas abaixo transcritas:

(11) IX <isso> QUEBRAR<sub>perf</sub>  
Tradução: Isso quebrou.

(12) VER<sub>perf</sub> IX <lá>

Tradução: Olha lá.

(13) DAR<sub>2s 1sperf</sub>

Tradução: Dá para mim.

(14) SENTAR<sub>perf</sub> IX <aqui>

Tradução: Sente aqui.

(15) MORRER<sub>perf</sub> IX <planta>

Tradução: A planta morreu.

Além de ANA ter sinalizado os verbos acima de forma reta e abrupta, os eventos descritos nas sentenças denotam instantaneidade e sem estágios sucessivos e um ponto de culminância, que representa o desfecho da ação. Assim, a associação télico-perfectivo ocorre nas produções da criança observada. Com relação a morfologia imperfectiva o que encontramos foram sentenças do tipo:

(16) BONECA CHORAR<sub>imperf</sub>

Tradução: A boneca está chorando.

(17) ESPERAR<sub>imperf</sub> IX <ai>

Tradução: Espere ai.

(18) QUERER<sub>imperf</sub> IX <isso>

Tradução: Quero isso

(19) FEDER+++<sub>imperf</sub> IX <bebê>

Tradução: O bebê está fedendo muito.

(20) FILMAR<sub>imperf</sub> IX <você>

Tradução: Você está filmando.

Neste ponto destacamos que a flexão verbal foi lenta e continua e os predicados a eles associados são de ordem atélicas, pois não possuem duração definida, necessitando de algum agente externo para mudar o estado (no caso de QUERER e ESPERAR). Os predicados atélicos não apresentam um fim inerente a sua constituição o que significa que a ação pode durar para sempre.

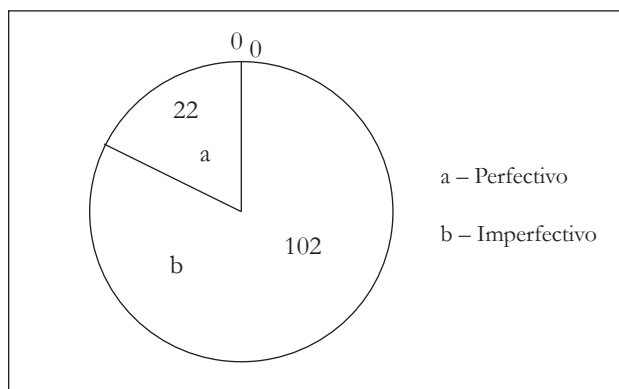
Para fins elucidativos abaixo quantificamos nossos achados:

Tabela 1: **Relação de aspecto e telicidade**

Aspecto	Atélico	Télico
Imperfectivo	16	6
Perfectivo	37	65
124 verbos	53	71

Com estes dados percebemos que ANA produz muito mais predicados télicos do que atélicos e então, conforme averiguado por Bronckart & Sinclair (1973) a semântica do verbo (télico ou atélico) se relaciona com a perfectividade ou imperfectividade. Assim, defendemos a ideia de que a ação télica é marcada pela criança como perfectiva enquanto que a ação de natureza mais atélica recebe flexão de aspecto imperfectivo.

Atentado-nos a flexão, podemos retomar a tabela acima e pensar nos tipos de movimentos executados pela menina. Tomando os aspectos imperfectivos (16+6) teremos 22 movimentos lentos e contínuos, ao passo que do total de verbos produzidos por ANA, 102 foram de natureza mais abrupta e reta. Graficamente, podemos assim representar:

Gráfico 1: **Análise da alteração do parâmetro movimento na execução do aspecto**

O movimento é um importante marcador de flexão da Libras e é bastante vasto dado as suas inúmeras possibilidades de execução. Vimos que se estes verbos forem produzidos de modo lento e com duração contínua eles irão denotar imperfectividade ao passo que se houver tensão, se o sinal conter um movimento mais abrupto e a direção mais reta, estará marcando perfectividade. Assim, as produções de ANA nos revelam que tais postulados se ave-

riguam. A fim de ilustramos o tipo de movimento para o aspecto perfectivo abaixo reproduzimos os verbos **COMER** e **PEGAR** e para ilustrar a flexão do para imperfectivo reproduzimos o verbo **ESPERAR**.

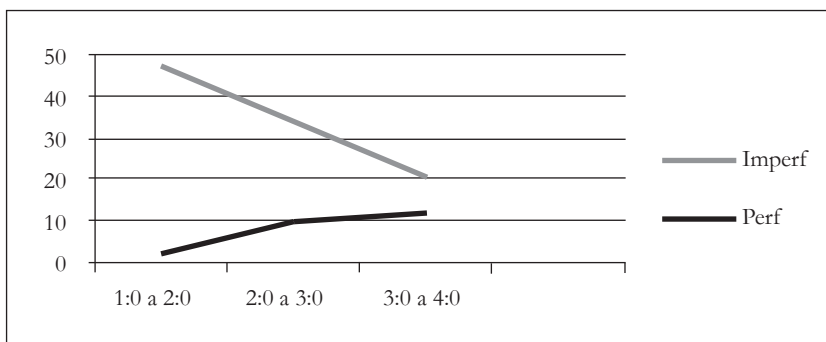


Figura 2: ANA com 1:6 realizando o sinal de **PEGAR**

Figura 3: ANA com 1:5 realizando o sinal de **ESPERAR**

Figura 4: ANA com 1:6 realizando o sinal de **COMER**

Gráfico 2: Aspectos perfectivos e imperfectivos produzidos por ANA



Analisando o gráfico, mencionamos que na fase que compreende a idade de 1:0 a 2:0 ANA produziu apenas 2 aspectos imperfectivos mas 47 perfectivos. Já com a idade de 2:0 a 3:0 a menina realiza 9 imperfectivos contra 34 perfectivos e, finalmente na fase que vai dos 3:0 aos 4:0 ela fez 11 imperfectivos e 21 perfectivos. Com isto em mãos, podemos ver o crescente uso do imperfectivo e a declínio do perfectivo com o passar dos anos. Assim também como conseguimos perceber que há ascendência primeira da associação télico-perfectivo para somente depois ocorrer a aquisição do atélico-imperfectivo. Portanto, corroboramos com Reis e Lopes (2008) que em suas pesquisas encontram formas imperfectivas só aos 2;03 e que antes disso, encontraram verbos perfectivos com predicados telicos. No nosso caso, vemos que quanto mais jovem a criança, maior a associação. Com isso, inferimos que

o adulto não reproduz o uso de flexões perfectivos apenas com télicos como faz a criança, na maioria das vezes. Da mesma forma, como realiza marcações imperfectivas com predicados télicos.

*A segunda hipótese: primazia do aspecto*

A hipótese que atesta a ascendência da categoria aspectual entende que nas primeiras etapas do processo de aquisição de uma língua natural, as crianças já evidenciam o aspecto e que somente após o período de maturação vão adquirir a noção de tempo, inicialmente o passado (Jacobson, 1986).

Um exemplo disso é Bickerton (1981) que, em discussão sobre a aquisição do aspecto ser anterior a aquisição do tempo, aponta que a criança adquire primeiro a noção de temporalidade não dêitica, ou seja, a categoria de aspecto mesmo antes de adquirir a categoria tempo. Neste sentido, é possível que a interpretação temporal possa ser dada sem a categoria tempo visto que ambas as categorias desenvolvem-se independentemente.

Há também afirmações de Shirai & Andersen (1995) quanto à confirmação da hipótese da primazia do aspecto, porém, além de concordar com ascendência da categoria não dêitica antes da dêitica, os autores dizem que o fenômeno pode ser interpretado sob duas óticas distintas: como uma verdade absoluta ou como uma tendência. Assim, se a hipótese é compreendida como uma verdade absoluta, apenas verbos télicos receberiam flexões verbais de passado, se, por outro lado, ela for entendida como uma tendência, poderíamos dizer que a flexão verbal de passado é usada, predominantemente, com verbos télicos. Tais pesquisas revelam que muito precocemente as crianças fazem distinções temporais e são capazes de descobrir a natureza dos acontecimentos, tais como repentinos, durativos, se ocorre só uma vez e se são completos ou não. Só depois é que elas começam a organizar a representação do tempo em uma linha temporal.

Podemos perceber que há um discurso recorrente entre os teóricos acerca de como a criança lida com a temporalidade, adquirindo primeiro os valores aspectuais e suas características para, posteriormente, organizar a categoria de tempo, mas, sem dúvida, a grande expoente desta questão é Wagner (2000) dada a expressividade que seus experimentos tiveram com relação a hipótese da primazia do aspecto. O experimento I testa a compreensão de tempo – passado, presente e futuro – de 46 crianças entre 1:11 a 4:6 anos e verifica como essa categoria é marcada na gramática da fala infantil. Ela divide as crianças em dois grupos com idade média de 2:0 e 3:0 anos. Nesse

experimento, as crianças foram apresentadas ao desenho de uma estrada feito em um papel e a um brinquedo chamado Kitty. Kitty desempenhava um mesmo evento, ao longo da estrada, em três lugares diferentes – início, meio/em andamento, fim/sem ser completo. Durante o deslocamento de um lugar ao outro (por exemplo, do início ao meio), era possível observar as marcas dos passos de Kitty, permitindo assim, que a criança traçasse o caminho percorrido por ele. Enquanto o personagem estava no meio do caminho, realizando o evento no segundo tempo, o investigador fazia à criança três perguntas correspondentes aos três lugares em que o evento foi realizado: (i) *Show me where the Kitty was V+ing* (passado); (ii) *Show me where the Kitty is V+ing* (presente); (iii) *Show me where the Kitty is gonna V* (futuro). Ou seja, a criança tinha que combinar uma sentença em um dos três tempos – presente, passado, futuro – com uma realização correta do evento. Para verificar o papel que a acionalidade desempenha na interpretação da morfologia de tempo, a autora utilizou três sentenças com predicados télicos (*fill in a puzzle, empty out a cup, draw a face*) e três com predicados atélicos (*rest, play with a friend, hop around*).

No primeiro lugar onde o evento foi realizado, no início da estrada, o tempo passado foi o mais escolhido pelas crianças, no segundo lugar, o tempo presente foi o mais escolhido e no terceiro lugar, o tempo futuro obteve a preferência. Todos os eventos que ocorreram no tempo passado, isto é, no primeiro lugar, foram concluídos – os eventos atélicos pararam e os télicos alcançaram sua completude, todos os eventos que ocorreram no presente, ou seja, no segundo lugar, foram incompletos e estavam em andamento no momento em que o investigador fazia as perguntas do teste. Assim, Wagner (2001) afirma que devido à confusão entre ordem temporal e informação de completude nos eventos, é provável que as crianças, ao responderem às perguntas do teste, tenham atentado para a diferença de completude no primeiro e segundo lugar de realização do evento (passado e presente) e não para a diferença de ordem temporal. Por essa razão, no experimento dois, “the perfect correlation between temporal ordering information and completion information is broken” (Wagner, 2001:673) com a intenção de verificar se a criança está de fato codificando tempo e não aspecto gramatical através do sistema auxiliar.

O experimento dois dissocia informação temporal e informação de completude e utiliza praticamente os mesmos métodos utilizados no primeiro experimento, com a diferença de que aqui o contraste se dá apenas entre os tempos verbais passado e presente – o futuro foi deixado de lado. Três grupos de crianças falantes do inglês foram testados, ao total 36 participantes en-

tre as idades de 2:2 a 5:2 anos. Como no experimento um, as crianças foram apresentadas ao desenho de uma estrada feito em um papel e a Kitty, o personagem que caminhava e realizava os eventos. Como nesse experimento só foram testados os tempos passado e presente, o mesmo evento foi realizado por Kitty apenas duas vezes, ou seja, apenas em dois lugares, diferentemente do primeiro experimento. No primeiro lugar, ou seja, no tempo passado, Kitty realizou metade dos eventos completamente (por exemplo, montou todas as peças do quebra-cabeça) e em metade, deixou-os incompletos (montou apenas algumas peças do quebra-cabeça). Assim, dos oito eventos realizados no experimento, quando estavam no passado, quatro deles foram completos e quatro incompletos. Quando o personagem estava no segundo lugar, no meio da realização do segundo evento, o investigador perguntava à criança: (i) *Where is the Kitty V+ing?*; (ii) *Where was the Kitty V+ing?*

As crianças de 3:0 anos de idade diferenciaram passado e presente quando o evento estava completo ou incompleto, já as de 2:0 anos, somente quando a informação temporal estava de acordo com a completude do verbo, ou seja, com a telicidade. Por exemplo, quando o evento no passado estava incompleto, as crianças não entendiam o significado dos auxiliares de tempo *is* e *was* e erravam não só as perguntas no passado, mas no presente também. Parece que para esse grupo de crianças a diferença de significado entre *is* e *was* está ligada à informação de completude.

O experimento dois tem como foco o papel que o aspecto gramatical desempenha na interpretação do tempo. Com ele a autora testou o entendimento das crianças sobre tempo, ou seja, se elas poderiam entender a categoria tempo independentemente de aspecto gramatical, mais especificamente, se as crianças teriam um mesmo entendimento do passado quando ele diz respeito à acionalidade.

O segundo experimento colabora com a asserção da hipótese da primazia do aspecto porque as crianças de 2:0 anos são sensíveis inicialmente à telicidade e não à informação temporal, então, “this suggests in turn that these children are making a grammatical aspect and not a tense distinction” (Wagner 2001: 678).

A assunção principal da hipótese de Wagner (2000) é que a criança interpreta o aspecto gramatical e não o tempo nas fases iniciais da aquisição, ou seja, as crianças não se apropriam da informação temporal no princípio, mas a morfologia verbal está sendo utilizada de acordo com a acionalidade. Portanto, inserimo-nos nesta discussão em concordância com a hipótese da primazia do aspecto no processo de aquisição.

Destacamos que, há diferentes considerações teóricas quanto a conceituação de tempo (Reichendbach 1947, Benveniste, 1989, Fiorin 2001), mas apesar disso as diversas abordagens têm construído um entendimento de que tempo é uma categoria gramatical dêitica que expressa o momento em que ações verbais acontecem (presente, passado e futuro). Em Libras, o tempo pode ser expresso por operadores temporais específicos: PASSADO, PRESENTE, FUTURO na sentença. Porém, na fase investigada por nós, ANA não produziu nenhum destes sinais.

Não houve a ocorrência destes três operadores em sua forma ‘raiz’, e nenhuma variação deles (gradação temporal, por exemplo), tão pouco da demonstração de intervalos do passado ou de futuro tais como ‘anteriormente’ e ‘posteriormente’ e nem mesmo encontramos cenas de ANA sinalizando advérbios de tempo. Com isso, estamos entendendo que a criança ainda não adquiriu as propriedades de expressão da categoria tempo. Isto porque em todo nosso corpus, só encontramos sentenças com manifestação de dois (dos três) conceitos linguísticos de tempo colocados por Reichendbach (1947). É o caso, por exemplo, da sentença:

(21) COMER IX<eu>

Nesta sentença é possível localizar o MF<sup>4</sup> (presente) e o ME (presente) mas não o MR<sup>5</sup>. Dizemos isso, ou seja, detectamos o ME por meio das heurísticas de Levinson aplicadas à Libras por Finau (2004a) quando em um delas considera que se a sentença não tem o sinal de FUTURO ou PASSADO, ela só poderá ser PRESENTE, pois este não precisa ser marcado, pois para a autora é possível interpretar sentenças da Libras como estando no presente quando a lexicalidade dos verbos e seus argumentos não estiver denotando um evento pontual. Assim, acreditamos que, brevemente, a lógica reichendbachiniana seja adquirida por ANA e então ela passará a produzir sentenças do tipo: COMER IX<eu> DEPOIS pois daí neste caso o MR será explícito.

Por ora, constatamos em nossos dados que a criança já é capaz de produzir expedientes linguísticos que demonstram as propriedades internas da situação, o desenvolvimento do evento, o aspecto. Isto porque o aspecto é conceituado por nós como não-dêitico e o tempo como dêitico, sendo que dêitico é a marcação do MR e conforme vimos, ANA não o realiza ainda, mas, já produz aspecto (lexical e gramatical). Atentamo-nos também para o fato de que há, desde o início do processo de aquisição do aspecto a ‘manifes-

4 MF = momento da fala / MR = momento de referência / ME = momento do evento.

5 Não conseguimos identificá-lo porque está ausente na sentença. Em Libras, segundo Finau (2004a) o MR é marcado por meio dos operados e advérbios temporais anteriormente abordados já que o verbo não se flexiona para tempo.



tação do tempo' através da aspectualidade da sentença e neste sentido, confirmamos em nossos dados que o tempo é dado pelas marcas aspectuais tal qual apontado nas pesquisas de Antinucci & Miller (1976) *apud* Rodrigues (2006) e de Osawa (1999), os quais alegam que na ausência de *tense*, a interpretação temporal pode ser dada pela aspectual, uma vez que as duas categorias de desenvolvem independentemente. Conforme vemos nos dados, a criança usa o passado perfectivo quando a situação é télica e usa morfologia de presente com verbos que apresentam traço [-télico].

Já que nossos dados revelam a presença do aspecto e a ausência da expressão de tempo por operadores corroboramos com as pesquisas de Jacobson (1986), Beckerton (1981), Osawa (1999) e Lopes e Quadros (2005) que atestam que as crianças são precocemente capazes de descobrir a natureza dos acontecimentos, se são repentinos, durativos, se ocorrem só uma vez e se são completos ou não e que só depois é que elas começam a organizar a representação do tempo em uma linha temporal. ANA já adquiriu a noção de temporalidade não dêitica (aspecto) mais ainda não adquiriu a categoria tempo. Inferimos que ANA vai aprender as marcas para categoria de tempo – via operadores temporais – posteriormente, já que a categoria funcional aspecto já emergiu. Em nossos dados identificamos que ANA aos 1:5 já produz sentenças perfectiva e com 2:11 começa a produzir muito mais sentenças imperfectivas, porém até o final de nossa investigação, quando a menina está com 4:0 não encontramos marcadores temporais. Desta forma, reiteramos o posicionamento dos autores (Osawa, 1999; Jacobson, 1986; Andersen (1986), Lopes e Quadros (2005)) quanto a primazia do aspecto, pois apontam que a criança adquire primeiro a noção de temporalidade não dêitica, ou seja, a categoria de aspecto mesmo antes de adquirir a categoria tempo. Isto posto, ou seja, nossa adesão ao fato de ANA ter adquirido aspecto e não tempo, temos que questionar: Como são dadas, por ela, as marcações de tempo dêitico?

Uma pesquisa que fala da associação entre aspecto e tempo, em fase de aquisição da linguagem, advém de Antinucci & Miller (1976) *apud* Lima (2006). Estes autores assinalam que as crianças adquirindo o italiano empregam o *passato prossimo* (um passado composto e [+perfeito]) primeiro com predicados télicos e por conseguinte, o emprego do presente se dá com aspecto imperfectivo e predicados atélicos. Eles alegam ainda que durante o estágio pré-operacional, a capacidade da criança de representar eventos passados é limitada, no sentido de que ela pode apenas codificar tempo passado quando há um valor resultativo claro. Para que seja capaz de representar um

evento passado, a criança precisa de uma ligação concreta entre o agora e a ação, isto é, um resultado observável. À medida que a capacidade de representar eventos passados se expande, a criança gradualmente começa a empregar o *passato prossimo* com todos os tipos de predicado.

Da mesma forma, Osawa (1999), entende que na ausência de *tense*, a interpretação temporal pode ser dada pela aspectual, uma vez que as duas categorias se desenvolveriam independentemente.

Based on the evidence in the previous sections, I conclude that TP has developed from temporal features in the history of English. The emergence of TP is one instantiation of the grammaticalization of semantic features. As a functional category, TP determines many syntactic phenomena such as the subject requirement, *do*-support, the presence of modal auxiliaries, etc. So, before the emergence of a functional category Tense, the above mentioned syntactic phenomena are not observed in a given language. However, whereas the non-deictic category of aspect had a separate form to express its function in the verbal system, deictic time distinctions did not. They were just implied or could be expressed by temporal adverbials. Aspect (perfective or imperfective) still remains as a semantic feature in PE, while a deictic temporal feature gradually became a functional category. Although the idea that earlier Indo-European languages lacked a tense system is not new, there has been some confusion involved in the view. For example, it has been asserted that tense has developed from the aspect system. However, as we have observed above, tense is distinct from aspect, although they are interrelated. Tense is deictic, while aspect is non-deictic and hence aspectual differences do not affect the truth of a proposition. Furthermore, the distinction between tense and aspect is assumed to be deeply seated in human cognition. Tense, as a functional category, belongs to the language module, while aspect perhaps belongs to a substantive category, which is part of the mental lexicon. Tense had not developed from aspect. The two categories developed independently. (Osawa, 1999, p. 542)

Em relação a isso, Reis e Lopes (2008) também apontam que a distribuição da morfologia do passado é feita à verbos com traço [+télico], e a morfologia do presente a verbos com traço [-télico]. Fazem tal apontamento a partir da observação dos dados de uma criança de 1;6 adquirindo o português. A criança em questão, (chamada de G.) usa somente verbos com traço [+télico]) no pretérito perfeito e verbos com traço [-télico]) no presente. Nas palavras das autoras:

G usa o pretérito perfeito somente com verbos de *achievements* nos dois primeiros períodos. (...) Os verbos de *achievements* continuam predominando na marcação de pretérito perfeito, pelo menos até os 3;6 anos. O pretérito

imperfeito aparece na produção de G desde os 2;03 anos, mas sempre em pouca quantidade em relação aos outros verbos. (Reis e Lopes, 2008, p. 480)

Finau (2004a) também aponta para a associação existente entre tempo e aspecto a partir do campo comum hipotético, que num primeiro momento, é selecionado pelo aspecto *default*. Analisando um exemplo colocado pela autora temos:

(22) APAS ESTUDAR. (DA, C.avi)

“Estudei na APAS.”

(23) DEPOIS ESTUDAR.

“Depois estudarei.”

Em (22), a situação pode ser aspecto *default* é perfectivo, o qual seleciona o tempo passado – pela hipótese de restrição de seleção. Já em (23) é empregado o operador ‘DEPOIS’, que pode ser aceito como enunciado estereotipado, cujo uso gera a necessidade de se pressupor que nessa sentença há uma informação a mais do que em (03). Assim, esse item lexical estabelece a referência temporal para os eventos que, no caso de (04) passa a ser TR<TF, denotando a leitura de futuro. Nas palavras da autora:

Assim, é admissível afirmar que, na Libras, é possível predizer a localização temporal dos eventos denotados pelas sentenças dessa língua por meio da composição entre conteúdo lexical dos verbos (*aktionsart*), mais as implicaturas conversacionais geradas pelo conhecimento compartilhado entre os interlocutores sobre elementos contextuais e sobre a própria estrutura linguística observada pelos tipos de enunciados: ocorrências de flexões e operadores. (Finau, 2004a, p. 28)

Deste modo, coloca-se a nós que a Libras dá indícios de sua temporalidade dêitca (tempo) por meio da composição entre o conteúdo lexical dos verbos, as relações implícitas colocadas aos interlocutores e a análise linguística quanto a flexões e operadores.

#### *Associação perfectivo-passado e imperfectivo-presente*

Conforme Antinucci & Miller (1976) *apud* Rodrigues (2006), Osawa (1999), Reis e Lopes (2008) e Finau (2004a) há expressão de tempo por meio da aspectualidade da sentença. Neste sentido alegamos a associação: tético-perfectivo-passado e atético-imperfectivo-presente a partir dos exemplos abaixo colocados:

(24) ACABAR IX <galinha>



Figura 5: ANA com 2:11 realizando o sinal de ACABAR

Neste contexto de fala ANA está em casa com sua mãe. Momentos estes que são, inclusive, muito mais produtivos, linguisticamente, dos que quando a menina está na escola. Ela parece gostar de estar com mãe e, também, demonstra facilidade em copiar os sinais e os produz muito mais espontaneamente. Depois de mexer na terra com a enxada a mãe a coloca em contato com as galinhas do galinheiro, no primeiro momento pega um animalzinho no colo e depois brinca com todos ao mesmo tempo. ANA ri muito e parece se divertir com os bichinhos. Porém, quando dá-se a exaustão ela pede que a brincadeira termine. Ela caminha em direção ao portão do galinheiro, intencionando sair e diz: ACABAR. ANA produz este verbo de maneira muito rápida, o sinal é curtinho e não há muito afastamento das mãos.

ANA produziu este sinal com morfologia perfectiva (movimentos abruptos e retos) e com isso podemos concordar com a descrição aspectual da Libras encontrada em Finau (2004a) e inferir que eles correspondem ao tempo passado na fala da criança em fase de aquisição da linguagem. Assim sendo, é possível percebermos que a há tradução possível para ACABOU, verbo já citado por nós neste texto mas dada sua grande incidência na fala infantil (tanto de crianças ouvinte como de crianças surdas) é que mais uma vez o retomamos.

Outra sentença aspectualizada realizada por ANA pela qual pudemos extrair a leitura temporal e inferir a associação perfectivo-passado e imperfeito-presente é a que segue:

(25) CAIR<sub>perf</sub> <bola>



Figura 6: ANA com 2:2 realizando o sinal de CAIR<sub>perf</sub>

O contexto de realização desta sentença é de quando a bola que estava em cima da mesa cai e então o interlocutor entra com *input* perguntando à ANA o que aconteceu e a resposta da menina aparece marcada perfectivamente, pois – além da semântica do verbo – o movimento do sinal foi produzido muito rápido e de modo muito curto, não houve alongamento nem lentidão na sinalização do verbo. Com isso podemos perceber que, de fato, o processo de aquisição da linguagem da ANA está ocorrendo de modo análogo ao das crianças ouvintes, pois – inferimos – a fala não seria de CAIA, mas sim de CAIU, ou seja, com morfologia perfectiva, tal qual a criança surda está realizando.

Além destes, há ainda um momento em que a criança está brincando com uma boneca e a deixa e parte a procura da bicicleta e quando o interlocutor pergunta a razão dela ter abandonado o nenê, argumenta que a boneca iria chorar porque a ANA não mais a queria, ela rapidamente responde que a boneca dormiu.

(26) IX <ela> DORMIR<sub>perf</sub>

É muito fácil percebermos que a sentença não está estruturada para ser do tipo: ela está dormindo, pelo uso da morfologia perfectiva (movimento rápido, abrupto e reto) e depois porque, numa seção anterior ANA realiza o sinal de DORMIR usando aspecto imperfectivo (movimento mais lento, repetido, longo) e antes de abandonar o brinquedo sinaliza: DEIXA, o que nos sugere a tradução de ‘Está dormindo, deixa.’ Porém, no exemplo que estamos destacando, o uso do aspecto perfectivo nos faz ter uma interpretação diferenciada, a de que a boneca dormiu.



Figura 7: ANA com 1:8 realizando o sinal de DORMIR<sub>perf</sub>

Estes três exemplos nos são suficientes para averiguarmos que, de fato, a criança em questão associa, em sua produção linguística, o ‘tempo’ (não marcado linguisticamente) com aspecto, sob as ordens perfectivo-passado e imperfectivo-presente. Um exemplo que demonstra associação do imperfectivo encontra-se na sentença abaixo ilustrada:

(27) CHORAR<sub>imperf</sub> IX<boneca>



Figura 8: ANA com 2:6 realizando o sinal de CHORAR<sub>imperf</sub>

Nesta sentença o verbo CHORAR foi marcado imperfectivamente e isto é possível de constatar quando consideramos que o sinal raiz de CHORAR teve seu movimento alterado pois ANA o produziu de modo lento e contínuo e não com movimento com velocidade ‘normal’ e ‘descontínuo’ como seria a produção do sinal raiz. Na gramática do adulto, conforme nos aponta Finau (2004a), a expressão facial também sofreria alteração para configuração destes sinais, porém como a flexão ainda é incipiente, a realização se deu com a alteração de apenas um parâmetro. Por conta do verbo ter sido produzido imperfectivamente ele dá a ideia da ação acontecendo neste momento. A menina mostra a boneca para a câmera e diz que ela está chorando, que a ação ainda não acabou e por querer referir-se ao presente, escolhe usar a morfologia de imperfectivo. Neste sentido nossa tradução para esta sentença é de que: A boneca está chorando.

E outra sentença que manifesta que o uso do imperfectivo se associa ao presente, é encontrada na seguinte produção:

(28) APRENDER<sub>imperf</sub> IX<eu>



Figura 9: ANA com 3:0 realizando o sinal de APRENDER<sub>imperf</sub>

Aqui também podemos constatar a marca morfológica do imperfeito sendo usada, pois o sinal APRENDER em sua raiz é executado com a configuração de mão em C, na testa, com movimento ‘reto’ fechando os dedos, formando a configuração de S. Aqui, entretanto, ANA o faz de maneira lenta e contínua, alterou a velocidade e, conseqüentemente, o padrão de movimento do sinal raiz, ou seja, flexionou o verbo para aspecto imperfeito o que fez que houvesse uma referência ao tempo presente. Até porque se precisarmos considerar o contexto para fazer uma leitura-interpretação da frase, destacaríamos que a menina tinha acabado de produzir um sinal ‘certo’, e foi elogiada pela mãe com a expressão: APRENDER<sub>imperf</sub> (Está aprendendo) SABER<sub>imperf</sub> (Você sabe), ou seja, está falando de um evento que está acontecendo agora, neste momento, no presente e por isso mesmo, utilizou-se da morfologia imperfeita. Imediatamente a menina concorda com a mãe e diz: Estou aprendendo. Assim podemos ver que Finau (2004a) tinha razão quando dizia que havia associação entre presente-imperfeito.

Há ainda outras sentenças onde é possível identificarmos o uso do imperfeito associado ao presente como ocorre em:

(29) COMER<sub>imperf</sub> IX<isso>

O sinal de COMER é realizado com a mão configurada em B, com um movimento de fechar os dedos próximos a boca. Os movimentos dos dedos, na forma raiz, são feito de modo rápido e curto, porém nesta cena ANA flexiona o verbo de forma imperfeita, quer dizer, o realiza lenta e continuamente. Faz isso porque quer referir-se ao tempo presente, no sentido de dizer, “Estou comendo” até porque a ação não chegou ao fim. Ela segura o pedaço de pão na mão e quando é inquirida pela mãe se já experimentou o alimento que o pai trouxe ela responde desta forma. Então, o contexto é:

MÃE (segurando um pacote de pão na mão): COMER<sub>perf</sub> IX<esse> VOCÊ<sup>interrogativa</sup>

ANA: Estou comendo (forma traduzida) e mostra o pãozinho que ela tem na mão para mãe.



Figura 10: ANA com 3:0 realizando o sinal de COMER<sub>imperf</sub>

Da mesma forma, em (29) podemos encontrar, mais uma vez, a presença da associação imperfeito-presente.

(30) CANTAR<sub>imperf</sub> IX <eu>

O contexto de fala da ANA e a produção deste sinal são de que está sentada na cama e a mãe coloca no colo um quadro que contém a ideia de alguém que está cantando, em que ANA empregou flexão de imperfetividade por meio da alteração do parâmetro movimento para relatar o episódio. Ela fez isso com movimentos lentos, longos e contínuos o que implica numa flexão aspectual imperfetiva associada a marcação temporal implícita: presente.

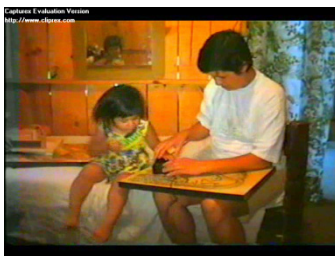


Figura11: ANA com 2:3 realizando o sinal de CANTAR<sub>imperf</sub>

## Considerações finais

Esta pesquisa se constituiu como um estudo de caso onde tomamos por base as produções linguísticas de uma criança surda chamada ANA cujos pais também são surdos e interagem com ela em língua de sinais. O fato de a menina ser surda e de estar adquirindo a Libras como sua primeira língua é que permite a este estudo se apresentar como um ‘modelo’ teórico, na medida em que descreve o processo padrão do desenvolvimento linguístico. Por isso mesmo, nossa pesquisa consegue dar conta deste padrão, mas deixa em aberto, muitas outras questões como é o caso, por exemplo, da curiosidade em saber se uma pessoa surda em idade adulta adquirindo a Libras passaria pelos mesmos processos de aquisição de uma criança surda adquirindo a língua ou ainda se uma criança ouvinte, nas mesmas condições de *input*, adquirindo a Libras como sua primeira língua, produziria as mesmas manifestações que encontramos neste corpus. Estes e outros questionamentos nos têm demonstrado a necessidade de ampliação do campo de pesquisa em aquisição da linguagem dos surdos. E isto, realmente, tem acontecido, pois os pesquisadores, além de contribuírem com os processos aquisicionais das crianças surdas, também têm percebido que quanto mais espaço houver para a busca



de informações pertinentes a aquisição, muitas categorias gramaticais podem ser analisadas com profundidade, ou seja, é a aquisição contribuindo com os estudos linguísticos. Estudar um pouco mais aprofundadamente a questão da aquisição da linguagem, torna-se muito mais intenso quando podemos encontrar aplicação da teoria nos dados, pois podemos exceder as leituras e ter contato ‘real’ com a produção e isso é muito agradável e motivador.

Para entender a categorial aspectual, tivemos que nos debruçar sobre o estudo gramatical, propriamente dito. Porém, para que chegássemos a algumas conclusões foi preciso percorrer um árduo processo de descobertas e tomadas de decisões teóricas já que os estudos linguísticos que abarcam a aspectualidade são, em geral, bastante divergente. Além disso, há diferentes enfoques de análise aspectual. Há aqueles que a vêem sob uma ótica mais semântica e outros que a consideram sob uma ótica mais morfossintática. Neste ponto também se instala sua complexidade analítica considerando que a literatura, além de apresentar rumos diferenciados para construção conceitual, sofre mudanças constantemente, já que tem crescido o interesse dos linguistas em discutir esta forma de temporalidade o que acarreta ‘aperfeiçoamento’ dos conceitos apresentados. Então, buscar uma teoria recente ou mais remota para explicar os fenômenos linguísticos implica em ‘dominar’ os conceitos expostos em cada vertente. Após o contato com várias literaturas sobre o assunto, optamos pelos pressupostos de Comrie (1976) e Verkuyl (1993) assim também como instalamos nosso filtro de análise nos aspectos: lexical e gramatical que foram tratados sob o enfoque da perfectividade e imperfectividade. Para nós, aspecto lexical é determinado pelas propriedades semânticas, exibidas pelo verbo e seus argumentos e aspecto gramatical é determinado pelas marcas morfológicas empregadas a este verbo. Tal escolha foi motivada pela coerência argumentativa encontrada nestes textos.

No caso do aspecto na Libras, apesar de encontrarmos raríssimos estudos, pudemos nos deparar com divergências terminológicas e conceituais e por conta disso, também tivemos que fazer escolhas. Assim, nossa preferência teórica é encontrada em Finau (2004a) e os elementos que esta teoria convoca. Assim, neste texto assumimos que a perfectividade e a imperfectividade na Libras são dadas por meio da lexicalidade e da flexão verbal sendo que o perfectivo é produzido com movimentos retos e abruptos e a imperfectividade é produzida com movimentos lentos e contínuos. Para nós, a perfectividade é a indicação do ponto de vista de uma situação como um todo, sem distinção de suas fases enquanto que a imperfectividade é olhar para estrutura interna da situação e considerar suas fases (Comrie, 1976).

Depois de conhecermos um pouco mais como se dá a ocorrência do aspecto perfectivo e do aspecto imperfectivo, voltamos nosso olhar ao estudo da aquisição desta categoria. Quanto a isso encontramos pouquíssimas literaturas brasileiras abordando estudos com crianças – ouvintes – adquirindo o aspecto e quanto a aquisição da categoria aspectual na Libras, não tivemos contato com nenhum texto. Dada esta dificuldade de construção conceitual, por ora pensamos que nossos dados não se assentavam em nada na teoria e por ora pensamos que a teoria é que não se assentava em nada em nossos dados. O fato é que, dos poucos trabalhos existentes, quanto aquisição do aspecto em várias línguas naturais, encontramos um ponto recorrente no início do processo, qual seja: a criança faz associação entre télico-perfectivo e atélico-imperfectivo. Por conta deste apontamento recorrente, tivemos que nos debruçar, mais uma vez, na conceituação linguística. Buscamos a definição de telicidade e encontramos, basicamente, duas ideias opostas: uma que diz que a telicidade é um traço semântico que se encontra alojado no verbo e outra que diz que a telicidade não está no léxico mas na sentença. Para nós, o estudo composicional (aquele que vê pra além do verbo) já tinha sido assumido quando nos pressupostos de Comrie (1976) e Verkuyl (1993), e então fizemos nossa análise, considerando os traços semânticos dos verbos e sua relação na sentença. Sugerimos que “Eu procurei muito por você” e “Eu procurei, duas horas, por você” tem objetos que podem determinar a leitura e a interpretação da sentença para além da semântica do verbo. Então, assumimos que no início da aquisição do aspecto, a criança associa predicados télicos com morfologia perfectiva e predicados atélicos com morfologia imperfectiva.

Atentando-nos a esta associação, encontramos assim como Wagner (2001), Li & Bowerman, (1998), Bronckart e Sinclair (1973), Stephany (1981), De Lemos (1981), Lopes e Souza (2005) e outros que o perfectivo é o primeiro a ser desenvolvido pela criança e vai aparecer, por todo processo, numa incidência muito maior, normalmente associado a predicados télicos. Posteriormente, a criança deixa a associação e usa predicados atélicos com este aspecto. Além disso, conseguimos detectar que a criança produz muito mais aspectos lexicais do que os gramaticais. Além dessa associação, identificamos que a literatura sobre aquisição do aspecto – Hipótese da Primazia do Aspecto (Wagner, 2001) – diz que este é adquirido antes do tempo. E, assumimos esta teoria, pois a verificamos em nosso corpus quando reconhecemos que a criança ainda não produz os operadores temporais e nem dos advérbios temporais apontados por Finau (2004a) como marcador de tempo linguístico. Após isso, buscamos entender outro ponto da literatura de aspecto e de

aquisição: associação entre aspecto e tempo semântico pois segundo Osawa (1999), Finau (2004a), Reis e Lopes (2008) há uma associação entre télico-perfectivo-passado e atélico-imperfectivo-presente. Novamente, nossos dados tiveram aderência a estas proposições.

Também gostaríamos de apontar os pontos ainda não acabados neste texto e que poderiam tornar-se objeto de estudo posteriormente. O primeiro diz respeito a aplicação do mesmo aporte teórico a outros estudos de caso para averiguar sua plausibilidade já que nossas escolhas foram duplamente motivadas: pela argumentação teórica e pela anuência nos dados. Se assim fosse, estabeleceríamos uma relação com outras pesquisas como é o caso de nossa conversa – constante – com a tese de Finau (2004a). O outro ponto, é que ao longo do nosso texto apresentamos um panorama geral acerca da produção do tempo na Libras, contudo não nos aprofundamos na questão pois os ‘sinais de tempo’ são ausentes em nossos dados. Pensamos que com dados que contenham manifestações da categoria temporal poderia se propor uma espécie de investigação contrastiva já que o aspecto na Libras também poder se manifestar por meio de operadores temporais, com isso haveria um estudo contemplando ainda mais a composicionalidade entre as duas categorias. Além disso, também tivemos que selecionar o perfectivo e o imperfectivo para o tratamento do aspecto. Pensamos que o olhar analítico para o aspecto iterativo seria extremamente enriquecedor num estudo de aquisição da linguagem de uma criança surda. Outro ponto inquietante que poderia ser pesquisado a partir de nossa iniciativa é da manifestação da categoria aspectual na escrita das pessoas surda.

## Referências

- ANDERSEN, R. *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages*. Washington DC: TESOL, 1986.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Trad.: Eduardo Guimarães *et. al.* Campinas: Pontes, 1989.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filosofia, 1995.
- BRONKART, J. P.; SINCLAIR, H. Time, tense and aspect. *Cognition*, v. 2; p. 107-30, 1973.
- COMRIE, B. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Londres: Cambridge University Press, 1976.

- CORÔA, M. L. *O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- COSTA, Sônia Bastos Borba. *O aspecto em português*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- 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 de Mestrado, Porto Alegre: PUC, 2008.
- DE LEMOS, C. 1981. "Interactional processes in the child's construction of language". In: W. Deursch (ed.), *The child's construction of language*. London: Academic Press.
- FELIPE, T. *A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- FINAU, R. A. *Um estudo das categorias funcionais em textos escritos de deficientes auditivos*. Dissertação de Mestrado, Curitiba: UFPR, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Os sinais de tempo e aspecto na LIBRAS*. Tese de Doutorado, Curitiba: UFPR, 2004(a).
- \_\_\_\_\_. *O processo de formação de interlíngua na aquisição de língua portuguesa por surdos e as categorias tempo e aspecto*. 2004(b).
- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2 ed. São Paulo: Ática: 2002.
- FRIEDMAN, L. A. The manifestation of subject, object and topic in American Sign Language. In: LI, Charles N. (ed.). *Word order and world order change*. Austin: University of Texas Press, 1976. p. 125-148.
- HODGSON, M. *The acquisition of Spanish perfective aspect: a study on children's production and comprehension*. In: *ZAZ Papers in Linguistics*, 2003.
- HOFFMEISTER, R. J. A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In: CHAMBERLAIN, C. et al. *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- JAKOBSON, J. L. et al. Prelinguistic features of adult speech to infants and small children. In: *Child Development*, 1986.
- LEITE, T. A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): Um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2008.
- LI, P. e BOWERMAN, M. 1998. The acquisition of lexical and grammatical aspect in Chinese. In: *First Language*, 1998.
- LIDDELL, S. *American sign language syntax*. The Hague: Mouton, 1977.
- LILLO-MARTIM, D. *Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro*. 9 TRISL, 2004.
- LIMA, C. E. S. *Tempo e aspecto na aquisição do PB*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: PUC: 2006.
- LOPES, R., QUADROS, R. (2005). "Traços semânticos na aquisição da linguagem: há efeitos de modalidade de língua?" In: *Revista da ABRALIN*, vol 4 n° 1 e 2.
- OSAWA, F. *The relation between Tense and Aspect: The Emergence of the Tsystem*. UCL Working Papers in Linguistics, 11, 1999.

- PADDEN, C. A. *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language*. New York/London: Garland Publishing, 1983/1988.
- PIZZIO, A. L. *A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira: construções com tópico e foco*. Dissertação de Mestrado, Florianópolis: UFSC, 2006.
- QUADROS, R.M. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado em Letras. PUC, 1995.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. & KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, R. M & FINGER, I. *Teorias de aquisição de linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- RATHMANN, C. G. *Event Structure in American Sign Language*. Dissertation of Doctor, University of Texas, 2005.
- REICHENBACH, H. *Elements of Symbolic Logic*. New York: Macmillan Company, 1947.
- REIS, F. E. B; LOPES, R. E. V. Tempo e aspecto na linguagem de uma criança brasileira. In: *Língua, literatura e ensino*. v. III, 2008.
- RODRIGUES, C. S. *Sempre: um estudo de suas interações aspectuais em contexto de pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito*. Dissertação de Mestrado, Florianópolis: UFSC, 2009.
- SHIRAI, YANDERSEN, R. 1995. Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. In: *Studies in Second Language Acquisition*, v. 16, p. 133-156.
- SLOBIN, D. I. *Psicolinguística*; tradução Rossine Sales Fernandes. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.
- TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português*. Uberlândia: UFO, 1985.
- \_\_\_\_\_. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2006.
- VERKUIL, H. J. *A theory of aspectuality: the interaction between temporal and atemporal structure*. New York: University of Cambridge, 1993.
- VENDLER, Z. *Verbs and times*. In: *Philosophical Review*, 1957.
- VENDLER, Z. *Linguistics and Philosophy*. Ithaca (NY): Cornell University Press, 1967.
- WAGNER, L. *Aspectual influences on early tense comprehension*. In: *F. Child Language*, 2001.



# Gestualidade e iconicidade nas línguas naturais: a configuração de mão da Língua Brasileira de Sinais

*Victor Hugo Sepulveda da Costa*

## **Introdução**

A linguística ocupa-se prioritariamente com o signo linguístico, suas formas de estruturação e uso. É uma ciência que estuda e busca descobertas sobre o funcionamento das diversas línguas e seus sistemas de comunicação, de forma empírica, e como elas se desenvolvem nos seres humanos que podem utilizar uma língua de modalidade visual-espacial e/ou oral-auditiva. Há estudos da linguística descritiva que podemos descrever simultaneamente no tempo a fala de uma língua para analisar as relações existentes entre os fatos em um estado da língua, além de fornecer dados que confirmam ou não hipóteses.

Tradicionalmente, os estudos científicos da linguagem têm o seu compromisso direto com a modalidade da língua escrita relacionada às línguas orais para desenvolver-se nos seres humanos que podem utilizar um sistema de comunicação, e ainda são muito fonocêntricos e até pessoas da área têm dificuldade de compreender e reconhecer a língua de sinais como uma língua natural de uma perspectiva fonocêntrica. É por meio do presente estudo que podemos mostrar que a língua de sinais pode nos ajudar a rever essas teorias linguísticas para contribuir para uma visão mais completa, mas o trabalho é apenas o início de uma discussão.

De 1955 a 1970, William C. Stokoe, norte americano, trabalhou como professor e chefe do departamento de inglês, na Universidade Gallaudet, dedicou grande parte de seu trabalho e publicou “Estrutura de Língua de Sinais” em 1960, e propôs a análise dos compostos simultâneos dos sinais em três parâmetros: configuração de mão (CM), locação de mão (L), e movimento (M). Essa publicação foi o reconhecimento das línguas naturais dos surdos e contribuiu para as pesquisas linguísticas que até então tinham como

base apenas as línguas faladas. Stokoe foi o pioneiro nos estudos das línguas de sinais, além disso ampliou o escopo no campo dos pesquisadores lingüísticos oferecendo mais possibilidades de descrições e explicações de línguas de sinais em relação às línguas orais.

Novos estudos científicos consideram as línguas de sinais tal como qualquer língua natural e mostram a importância do gestual e do icônico nas línguas faladas, importância essa que não era percebida pelo forte viés da modalidade escrita como principal instrumento de análise dos linguistas (Kendon, 2004). Os estudos exploram a disponibilidade para as atividades de linguagem gestual em seres humanos, mesmo antes de adquirirem comunicação oral e de utilizarem a linguagem escrita para se comunicar e o desenvolvimento da linguagem gestual e oral em paralelo demonstram que no processo de aquisição de língua natural o gestual não trará prejuízos a aquisição de uma língua oral.

Hoje em dia, aos poucos, os usuários de Libras aqui no Brasil começaram a participar como pesquisadores das línguas de sinais, no entanto, ainda temos poucos surdos linguistas investigando a língua de sinais do seu país. Os pesquisadores de língua de sinais começam a rever os conceitos básicos da linguística para observarem de que forma a teoria das línguas naturais pode dar conta dos aspectos visuais, espaciais e gestuais da comunicação, sem as bases fonocêntricas das línguas orais.

O conceito básico principal que temos que abordar nesse trabalho trata-se de arbitrariedade do signo, Ferdinand Saussure afirma abaixo:

O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo lingüístico é arbitrário. [...] O significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade. (2006, p. 81 e 83)

O mesmo conceito de arbitrariedade proposto por Saussure que estabelece um laço natural que une significante e significado pode ser compreendido quando observamos a língua de sinais e a motivação que parece integrar todos os sinais, quer sejam considerados arbitrários e/ou icônicos em relação similar a descrita por Saussure ao nomear as imagens acústicas como significantes que por sua vez designam significado (conceito) na formação do signo lingüístico. Queremos lembrar que não foi Saussure quem inventou o princípio da arbitrariedade, que ele próprio afirma não ser contestado por ninguém. Todos os signos, que sejam considerados arbitrários e/ou icônicos permitem



que uma nova observação proponha um novo olhar principalmente na análise das línguas de sinais que podem propiciar novas descobertas.

A geração do pensamento filosófico e linguístico de Saussure desenvolveu-se com seus seguidores linguistas em todo o mundo que acreditam que os signos linguísticos são puramente arbitrários e deixam a iconicidade de lado. Queremos então retornar a questão da iconicidade para estudar se ela contradiz a teoria da dupla articulação possibilitando a construção e interpretação de novos sinais de maneira econômica e produtiva.

Os pesquisadores Klima & Bellugi (1979) investigando a questão da iconicidade nas línguas de sinais, desenvolveram um experimento que consistia em apresentar alguns sinais para participantes que desconheciam a língua de sinais em questão e questionar sobre qual sinal acreditavam ser aquele com base na iconicidade do mesmo. Os resultados apresentados os levaram a concluir que os sinais embora sejam icônicos, são também arbitrários. Iconicidade e arbitrariedade, portanto, não são conceitos opostos como tradicionalmente se apresenta.

Várias abordagens linguísticas têm outros olhares sobre arbitrariedade e iconicidade tais como aqueles apresentados pela linguística funcionalista, linguística cognitiva, estudos da gestualidade e iconicidade e muitos estão revendo o conceito básico citado anteriormente aplicado nas línguas de sinais. Essas abordagens mostram que a iconicidade tem um papel importante em todas as línguas naturais e que a gramática das línguas é essencialmente motivada.

Os estudos da gestualidade com línguas faladas têm mostrado a importância de gestos manuais, expressões faciais e corporais e uso do espaço atuando conjuntamente ao uso da fala. Os estudos da gestualidade nos permitem analisar sobretudo a relação entre língua e gesto e a relação entre língua e cognição.

No campo das línguas de sinais, Taub (2000), mostra que diferentes aspectos do conceito motivam a construção de um signo no léxico e na gramática e aponta a existência de um processo modelo de construção de análogos responsável pela produção de vários signos nas línguas de sinais e que se aplica também ao processo de construção de signos icônicos nas línguas orais. De acordo com a proposição de Taub, qualquer representação do signo está associada a um referente no universo conceitual e a motivação ocorre do significado para o significante.

A presente pesquisa toma por base o uso de uma configuração de mão em língua de sinais, buscando sua motivação, tentando com isso encontrar

informações específicas que permitam entender essa motivação, semelhante ao que foi apresentado no estudo de Kendon (1995) que trabalhou com análise do gesto específico conhecido como gesto de pinçar, em que indicador e polegar estão unidos formando um anel, enquanto os demais dedos estão distendidos. Kendon demonstrou que esse gesto no discurso em italiano está associado a sentidos pragmáticas, como noções de “cuidado”, “precisão” e “exatidão”, que segundo ele seriam metaforizações do gesto instrumental de pinçar, usado para pegar e operar com objetos muito pequenos. A hipótese deste trabalho, porém, é de que pelo menos algumas configurações de mão tem origem em gestos instrumentais, de ação no mundo, e mantém relação icônica de certa semelhança com o conceito por causa das experiências humanas.

Nesta pesquisa, então, pretendemos demonstrar que as línguas de sinais, por não fazerem uso da dimensão sonora da língua, exploraram ao máximo a iconicidade de configurações de mão como essa, combinando-a com diferentes movimentos e pontos de articulação para produzir inúmeros sinais com sentidos concretos e abstratos. Considerando que a configuração de mão é uma unidade mínima produtiva das línguas de sinais, essa pesquisa pode nos ajudar a rever a importância da arbitrariedade, da Gestualidade, e da iconicidade nas línguas naturais.

## **Fundamentação Teórica**

### *A Gestualidade e iconicidade nas línguas naturais*

#### Gestualidade

Após anos de trabalho e investigação de Stokoe (1960), passou-se a considerar as línguas de sinais como línguas naturais e como parte dos estudos linguísticos, independente do caráter fonocêntrico do estudo das línguas orais, comprovando o status linguístico das línguas de sinais. Quando estudamos as línguas orais além do seu caráter fonocêntrico, porém, percebemos que nelas também se podem utilizar gestos com funções importantes, pois os gestos e os discursos formam uma contiguidade bimodal que como um todo transmitem o conteúdo da mensagem.

Novos estudos de línguas orais mostram a importância do gestual e do icônico nas línguas orais, que não eram percebidas pelo forte viés da escrita como ferramenta de análise do linguista, o que dificultou a evolução dos es-

tudos dos gestos no campo do estudo linguístico. Os trabalhos McNeill (1992) e Kendon (2004) sobre gestos são considerados referências básicas sobre os avanços nos estudos de línguas orais e gestos no processo de conceitualização.

É interessante abordarmos a reflexão sobre a diferença entre gestos e línguas de sinais de Kendon (2004). Este esclarece que os gestos são encontrados nos fenômenos naturais que envolvem a comunicação humana e se expressam através das mãos e expressões corporais, transformados por processos em signos socialmente compartilhados.

As línguas de sinais, de outro modo, são uma convenção que vão dos gestos à língua, de acordo com os critérios do “continuum” de McNeill (2000) que mostra a diferença entre os tipos de gestos menos convencionais e estruturados e mais dependentes do contexto, próximo ao pólo da gesticulação, e os gestos mais convencionais e mais estruturados e independentes do contexto, próximo do polo das línguas de sinais à direita (ver figura 1 abaixo).

Gesticulação → Pantomima → Emblemas → Língua de Sinais

Figura 1: Continuum de Kendon

Correa (2007, p. 38) apresenta a definição e exemplifica os quatro tipos de gestos de que tratam Kendon conforme resumo abaixo:

- Gesticulação: é a produção gestual concomitante ao discurso falado. São movimentos neuromusculares produzidos pelas mãos, braços, face e corpo e não obedecem a nenhum sistema de restrições. Exemplo: “puxei a porta com força”, a ação imaginária de puxar a porta realizada no espaço a sua frente, indicando com que firmeza executou a ação. Logo abaixo veremos diferentes tipos de gesticulação que foram estudados por McNeill (1992).
- Pantomima: não ocorre junto com o discurso e nem segue restrições formais e também não faz parte da convenção de uma língua. Exemplo: imitar a ação real de escovar os dentes.
- Emblemas: gestos comunicativos convencionalizados por uma comunidade que lhe deu um significado, tendo características linguísticas porque possuem critérios claros de boa formação. A exemplo, citamos o gesto ‘positivo’ (polegar levantado e demais dedos fechados unidos à palma) que, na cultura brasileira, significa ‘tudo bem’, uma confirmação gestual de aceitação ou acordo, ou o aceno de cabeça para cima e para baixo para indicar afirmação, dentre outros.

- Línguas de Sinais: é um sistema linguístico plenamente convencionalizado e estruturado que é realizado na mesma modalidade em que os gestos se realizam. Possui itens lexicais e uma gramática como qualquer outra língua natural e por isso não pode, como a pantomima, co-ocorrer com a fala oral.

Estudando a “gesticulação”, que são os gestos que co-ocorrem com a fala nas línguas orais, McNeil (1992) propôs a relação entre gestos e fala. Criou uma relação tipológica dos gestos classificando-os em gestos icônicos, gestos metafóricos, gestos rítmicos e gestos dêiticos. Gestos icônicos representam os objetos físicos concretos, por exemplo, a pessoa está usando as mãos para mostrar como algo é alto ou baixo; gestos metafóricos representam objetos abstratos metaforicamente, fazendo uso de algum gesto icônico relacionado ao conceito abstrato, por exemplo, quando um narrador diz como um evento “demorou para acontecer” e faz o gesto lentamente da esquerda para direita, metaforizando o tempo em termos de espaço; gestos rítmicos (*beats*) são gestos dos articuladores manuais ou outros corporais que ajudam a cadenciar o ritmo da fala; gestos dêiticos são movimentos de apontar, por exemplo, a pessoa está falando sobre algo em sua casa e aponta para o objeto de que fala, o que também pode acompanhar as palavras como “aqui” ou “lá” do discurso.

Nesses estudos, vemos que a gestualidade desempenha um importante papel nas línguas naturais, inclusive nas línguas orais, mas que não foi reconhecido na tradição da linguística. Podemos pensar que quando os seres humanos nascem para conhecer o mundo passam a produzir sentidos através das experiências humanas como ver as imagens, respirar o ar, ouvir os sons dos animais, comer as frutas e tocar as coisas. A gestualidade ganha a sua significação antes de tudo nessas experiências do corpo em interação com o mundo e por isso separá-la dos processos linguísticos e comunicativos torna-se arbitrário.

Em suas pesquisas sobre língua e gesto, Wilcox (2004a) identificou duas razões pelas quais os gestos são incorporados nas línguas de sinais. Ele demonstrou, por exemplo, que um gesto para indicar força (mãos cerradas como se estivesse fazendo força) entrou na língua e passou a ser um item lexical dela, significando “força física”, “poder”. Através de um processo de gramaticalização, esse sinal passou para um item modalizador, como “Você *pode* me ajudar?”, tornando-se mais abstrato, porém com uma motivação essencial evidenciando a interface gesto-língua.

Desse modo temos a relação dos sinais icônicos-arbitrários, os quais sofrem mudanças através do tempo e evoluem na língua tornando-se sinais arbi-

trários. Ao investigarmos como esses sinais se tornaram arbitrários podemos identificar a iconicidade na sua origem de modo que a partir disso se possa fazer uma análise de sua motivação. Para explicarmos como a iconicidade contribui para o significado geral dos sinais, podemos, também, descrever os parâmetros mínimos dos sinais para analisar se todos eles (os parâmetros) são icônicos ou não.

Retomando o exemplo de Correa (2007), temos o gesto emblemático ‘positivo’(ver fig. 2a), que possui significado conforme descrevemos no item 3. O mesmo ocorre com o emblema “OK” (ver fig. 2b), relacionando à configuração de mão explorada no presente estudo.



Figura 2: Gestos Emblemas.

Fonte: <<http://www.canstockphoto.com.br/foto-imagens/positivo,-gesto.html>>.

Kendon (1995) analisou o gesto de mão formado pela ponta do dedo indicador em contato com a ponta do dedo polegar enquanto os demais dedos ficam em pé e abertos conhecido popularmente no Brasil como “OK” em várias conversas gravadas dentro de um discurso em língua italiana. Concluiu que esse gesto apresenta usos distintos no discurso, podendo ter um sentido pragmático, no contexto em que aparecem tópicos que exigem maior focalização, e em contextos que indicam algo que “foi bem feito”, “perfeito”, ou “exato”, sugerindo ideias como perfeição e precisão. Kendon argumenta que os usos desse gesto devem ser derivados do chamado *precision grip*, o gesto instrumental de pinçar necessário para pegar coisas muito pequenas e que exigem uma manipulação refinada do indicador e do polegar. Desse modo, a ação concreta de manipular coisas pequenas com refinamento pode ser metaforizada em termos de “focalização”, “perfeição”, “exatidão”, “boa qualidade”, “cuidado”, dentre outros sentidos.

Assim, a pesquisa de Kendon (1995) motiva diretamente a presente pesquisa. Se o gesto comunicativo derivado do gesto de pinçar já é utilizado produtivamente durante na gesticulação que co-ocorre com as línguas orais, como será que esse gesto ocorre nas línguas de sinais? Sabemos que as línguas de sinais não fazem uso da dimensão sonora, então elas devem explorar ao máximo a iconicidade e produtividade de configurações de mão como essa para produzir inúmeros sentidos. A hipótese deste estudo, portanto, é a de que a produtividade já existente no uso concreto e metafórico do emblema “OK” nas línguas orais deverá ser multiplicada ainda mais nas línguas de sinais, nas quais as possibilidades recombinativas de configuração, movimento e locação de mão são os recursos centrais de produção de sentidos – ao contrário do que acontece nas línguas orais.

Assim, este estudo pretende apresentar uma descrição de vários sinais que possuem essa configuração de mão, com a hipótese de que eles serão motivados ou pelo sentido mais concreto do gesto instrumental de *pinçar* (referente a operar com coisas pequenas) ou por sentidos mais abstratos de conceitos que envolvem cuidado, perfeição, exatidão, entre outros, que seriam metaforizações desse sentido concreto. Se demonstrarmos que na língua de sinais essa produtividade acontece, isso exigirá colocar a dupla articulação da linguagem em perspectiva, pois a economia e produtividade da língua não estarão necessariamente dependentes da arbitrariedade das unidades mínimas, como tradicionalmente se leva a crer (Nuckolls, 1999).

## Iconicidade

Um campo teórico dos estudos linguísticos que já vem sendo desenvolvido a algum tempo, conhecido como Funcionalismo, tem dado atenção especial a questão da iconicidade (Martelotta, 2008, p. 157). O funcionalismo se preocupa com a relação entre o sistema linguístico e os diferentes contextos comunicativos em que língua externa é usada na fala em sociedade, diferentemente do estruturalismo e do gerativismo.

Os funcionalistas acreditam que os gestos e os sinais utilizados nas diversas línguas de sinais são signos linguísticos de interação social e retiram seus dados em produções reais das línguas de sinais e gestos nos mais variados contextos de comunicação no uso interativo da língua e a partir deles observam, explicam, e analisam a estruturação linguística. Pelo fato de dar importância à língua em uso, então, aspectos da prosódia e da gestualidade são naturalmente mais explorados nesse campo de estudo.

É necessário compreender melhor a visão funcionalista sobre a relação entre línguas de sinais e gestos, e como a cognição atua no processo de criação dos sinais e gestos<sup>1</sup>. Para o modelo funcionalista, dois aspectos direcionam o olhar do pesquisador para o uso, que são: a) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si; b) as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico.

Sendo assim, as línguas naturais, incluindo as línguas de sinais, constituem um conhecimento que será determinado pelos falantes a partir dos contextos de usos. O modelo funcionalista favorece o princípio de iconicidade por causa da motivação entre o código linguístico (expressão) e seu significado (conteúdo) que revela o funcionamento da cognição e do universo social. A iconicidade do código linguístico está sujeita a pressões diacrônicas corrosivas tanto na forma quanto na função: a) o código (forma) sofre constante erosão pelo atrito fonológico, tendo sua forma diminuída (por exemplo, “em-boa-hora” > “embora”), um processo que, de forma análoga, se revela presente também nas línguas de sinais (Diniz, 2010); b) a mensagem (função) é constantemente alterada pela elaboração criativa através de processos metafóricos e metonímicos, (por exemplo, o valor espacial na conjunção “entretanto”, expresso originalmente pela preposição “entre”).

Todos estes subprincípios descritos acima nos mostram que, dentro de uma perspectiva funcionalista, podemos demonstrar que a língua de sinais, assim como as línguas orais, apresenta motivações no léxico e na gramática que poderiam ser melhor exploradas se a linguística não assumisse a arbitrariedade como um princípio absoluto e oposto ao de iconicidade.

## Metologia

Com base nos parâmetros de Stokoe, analisamos os sinais registrados em um dicionário de Libras moderno que permite a busca de sinais por meio de configurações de mão. A partir dele pudemos desenvolver uma pesquisa descritiva a fim de realizarmos a análise comparativa dos sinais, catalogando todos aqueles constituídos da configuração de mão referente ao gesto de pinçar. Após isso passamos a investigação da sua possível motivação icônica relacionada às nuances semânticas que Kendon (1995) demonstrou para o gesto de pinçar no italiano.

---

1 Já exploramos em parte esse tema quando tratamos do processo de metaforação que permeia as línguas naturais, e aqui tocamos mais no aspecto da iconicidade.

## Corpus

O dicionário de Libras disponível no site <http://www.acessobrasil.org.br/libras/> é fruto do trabalho do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – e possui a versão 2.1 online do ano 2008, o mais atualizado até este momento. Esse dicionário foi escolhido para o corpus porque tem três meios de busca diferentes que são: por ordem alfabética, por assunto e por configuração de mão – CM – (figura 4). Se optarmos pela busca através da CM podemos escolher uma que seja utilizada na realização de todos os sinais registrados no dicionário. Essa forma de localização facilita a catalogação das imagens bem como para o que propomos nesta pesquisa.

Utilizamos os seguintes passos abaixo:

1º Passo: Abrimos o site citado acima:

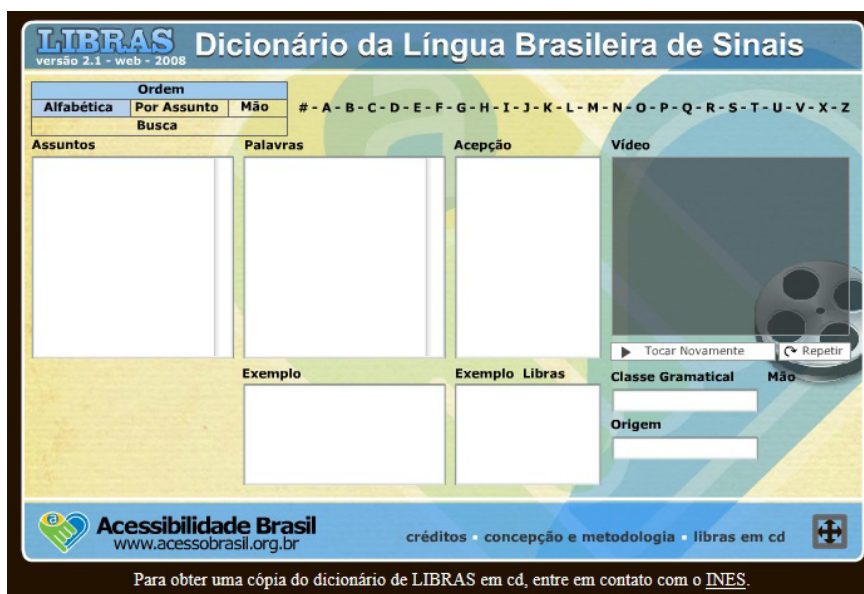


Figura 3: Dicionário de Libras

2º Passo: Clicamos na sessão “MÃO”, em “ordem”, para abrir a lista das configurações de mão.





Figura 4: Busca pelas configurações de mão em Libras

3º Passo: Clicamos na configuração de mão do gesto de pinçar.

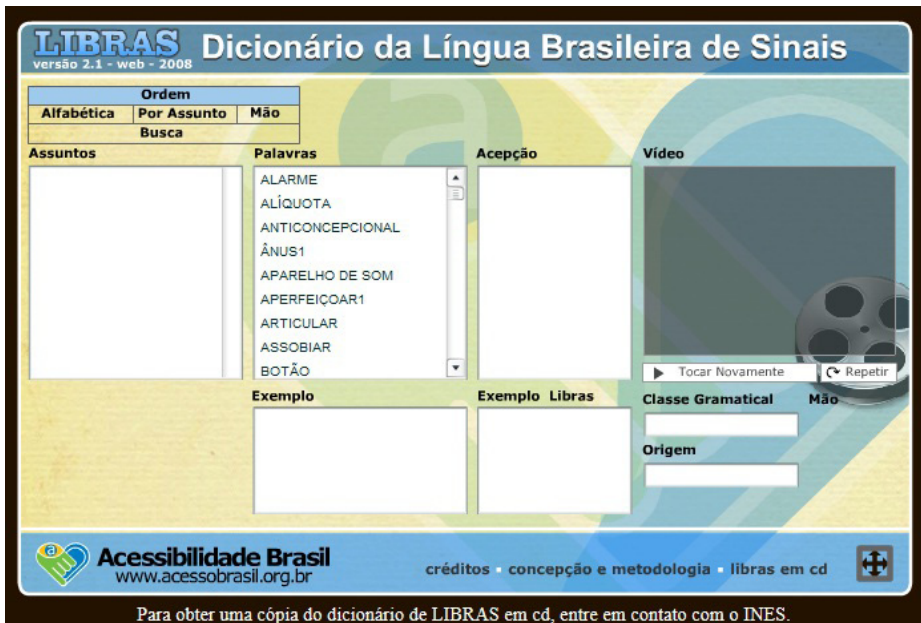


Figura 5: Os sinais (palavra) com a configuração de mão escolhida

4º Passo: Como resultado, foram apresentadas várias entradas.

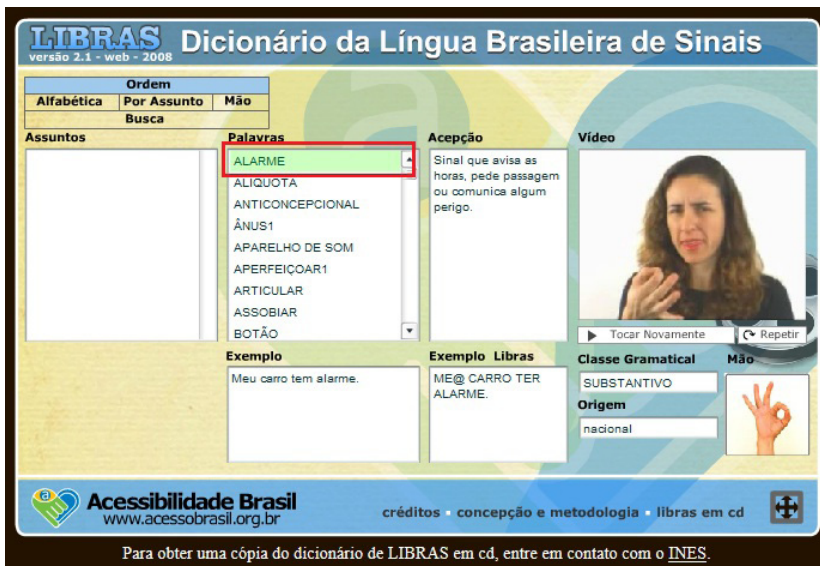


Figura 6: Resultado dos sinais que utilizam a configuração de mão pesquisada

5º Passo: Clicamos em cada sinal (palavra) para catalogar, descrever e analisar a configuração de mão com relação a sua possível iconicidade.

Na página do dicionário online temos nove janelas, são elas:




- Assuntos: apresenta as categorias na qual o sinal se insere, por exemplo, alimento, bebidas, animais, ano sideral, aparelhos, máquinas entre outras.
- Palavras: apresenta termos da Língua Portuguesa que estão relacionados ao sinal;
- Exemplo: apresenta uma frase em português com significado similar ao do sinal;
- Acepção: apresenta a definição do sinal utilizando a língua portuguesa;
- Exemplo Libras: apresenta uma frase em Libras por meio de uma transcrição por glosas;
- Vídeo: apresenta o sinal na Libras produzido pela tradutora/sinalizante e pode clicar quantas vezes que for necessário;
- Classe Gramatical: apresenta a classe referente ao sinal escolhido, por exemplo, substantivo, adjetivo, e outras;
- Origem: apresenta em qual língua de sinais tem origem aquele sinal;
- Mão: apresenta à configuração de mão adequada para o sinal solicitado.

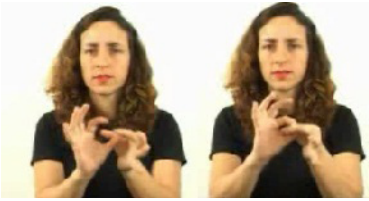



Ao realizarmos o levantamento dos sinais que utilizam a configuração de mão referente ao gesto de pinçar, o principal problema de análise foi o uso de entradas (palavras) em Língua Portuguesa sendo que, em muitos momentos, as entradas eram distintas para um mesmo sinal, o que dificultava perceber a polissemia desses sinais e seus sentidos em Libras. Assim, foi preciso decidir quantos sinais seriam, efetivamente, utilizados para análise.

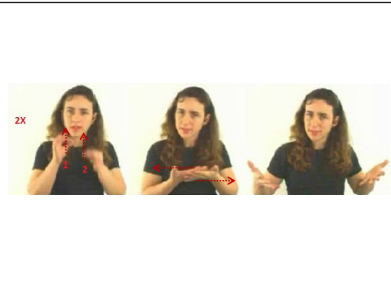
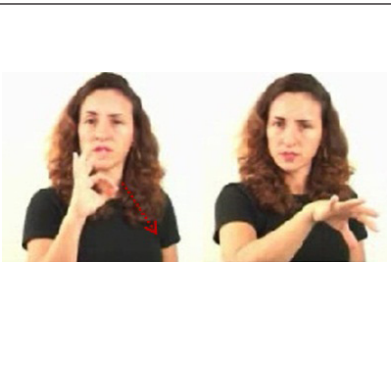
## Análise e descrição dos dados

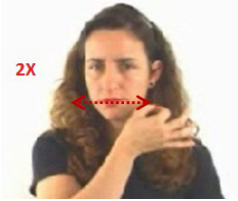




### *Descrição dos dados*

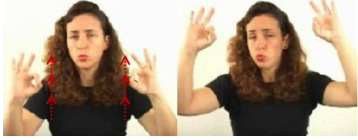

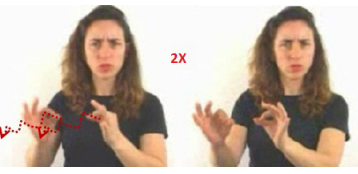
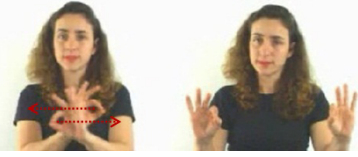
Diante do corpus que essa pesquisa apresentaremos uma análise dos sinais com o intuito de identificar se são sinais arbitrários ou icônicos de acordo com a configuração de mão do gesto de pinçar.

Nº	Ordem alfabética	Sinais	Parâmetros
9	BOTÃO		CM → Pinça Movimento → Semicircular, de cima para baixo, repetidas vezes Locação → Peito
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa um botão pequeno.			
10	CABELO		CM → Pinça Movimento → Sem movimento Locação → Cabeça
Gesto de pinçar pelo gesto instrumental de segurar os fios de cabelo.			
12	CABELO		CM → Pinça Movimento → Sem movimento Semicircular Locação → Cabeça
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa um cacau pequeno.			

13	CADEADO		CM → Pinça Movimento → Fechar os dedos da União entre polegar e indicador Locação → Espaço Neutro
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa um cadeado pequeno.			
17	CATAPORA		CM → Pinça Movimento → Semicírculo, de cima para abaixo com as mãos alternadas, repetidas vezes Locação → Rosto e peito
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa marcas de catapora.			
18	CAUDA 1		CM → Pinça Movimento → Sinuoso, das nádegas para cima Locação → Lombar
Gesto de pinçar motivado pela rrendonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa a cauda dos animais.			
20	CEREJA		CM → Pinça Movimento → Retilíneo Locação → Espaço Neutro/Boca
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa uma cereja pequena.			

31	CONTADOR 3		CM → Pinça Movimento → Retilíneo Locação → Dedo Anelar
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa um anel do contabilista.			
32	COQUETEL		CM → Pinça Movimento → Retilíneo, para baixo e para cima com as mãos alternadas Locação → Espaço Neutra/Boca
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa um coquetel.			
43	ECLIPSE		CM → Pinça Movimento → Ambas mãos fazem o movimento retilíneo dos lados opostos para o meio em linhas paralelas Locação → Espaço Neutro
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa um eclipse.			
51	FICHA 1		CM → Pinça Movimento → Retilíneo, de dentro para fora, em direção ao espaço neutro, com abertura dos dedos em pinça Locação → Espaço Neutro
Gesto de pinar pelo gesto instrumental de soltar a ficha.			

54	FLUENTE 1		CM → Anel Movimento → retilíneo, para lados opostos, repetidas vezes Locação → Espaço Neutro
Gesto de pinçar motivado pelo aspecto operacional do gesto metafórico, que exige precisão da pronúncia.			
55	FOFINHO		CM → Pinça Movimento → Nulo / Angular, de cima para baixo Locação → Bochecha/Espaço
Gesto de pinçar motivado pelo aspecto operacional do gesto instrumental, que exige precisão em ações delicadas.			
62	INTESTINO		CM → Pinça Movimento → Sinuoso, de cima para baixo Locação → Barriga
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa um intestino dos seres humanos.			
63	IOGA		CM → Pinça Movimento → Neutro Locação → Espaço Neutro
Gesto de pinçar motivado pelo aspecto operacional do gesto metafórico, que exige precisão na ação de meditar.			
64	JABUTICABA		CM → Anel Movimento → Semicircular, de cima para baixo Locação → Antebraço
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa uma jabuticaba.			

71	LUXO		CM → Pinça Movimento → Angular, de baixo para cima, repetidas vezes Locação → Espaço Neutro
Gesto de pinçar motivado pelo aspecto operacional do gesto metafórico que demonstra sentido de superioridade e perfeição.			
72	MARIONETE		CM → Pinça Movimento → Retilíneo Locação → Retilínea, para baixo e para cima com as mãos alternadas
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa a ação de manipular uma marionete.			
73	MEDONHO		CM → Pinça Movimento → Angular, para a frente Locação → Espaço Neutro
Não há descoberta.			
100	SIMPLES		CM → Pinça Movimento → Retilíneo, para direita e para esquerda com as mãos alternadas Locação → Espaço Neutro
Gesto de pinçar motivado pelo aspecto operacional do gesto metafórico, que exige demonstra ideia de algo singelo.			



102	TIRA-GOSTO		CM → Pinça Movimento → Retilíneo, de fora para dentro em direção ao espaço neutro para boca, com os dedos em pinça Locação → Boca
Gesto de pinçar pela ação do gesto instrumental de pegar coisas pequenas para comer.			
103	TRIPA		CM → Pinça Movimento → Uma mão faz o movimento angular do centro para baixo e a outra mão parada Locação → Espaço Neutro
Gesto de pinçar motivado pela forma arredonda da união entre o dedo indicador e o polegar, que iconicamente representa uma tripa.			

Figura 7: Sinais analisados

### Discussão dos dados

A escolha desse dicionário de Libras foi fundamental para a análise, da configuração de mão do “gesto de pinçar” devido ao modo que se apresenta em janelas, divididas em assuntos, palavras, exemplo, acepção, exemplo em Libras, vídeo, classe gramatical, origem, e configuração de mão. Com os sinais encontrados foi possível analisar os parâmetros da língua de sinais e comparar com a proposta de Kendon.

Durante a pesquisa encontramos as seguintes questões:

- Ao clicarmos no gesto de pinçar na tabela de configurações de mão do dicionário.
- Encontramos sinais motivados e produzidos pelos gestos instrumentais de pinçar, baseado na experiência humana vivida no mundo, pelo ato concreto de pegar objetos pequenos, embora, o gesto instrumental de pinçar não seja a única motivação para essa configuração de mão.



Essa motivação é certamente produtiva pois é encontrada em vários sinais.



Figura 8: Sinais motivados

Entre os três sinais, podemos destacar um deles o sinal para CABELO ele descreve um sinal altamente concreto, sendo construído por meio de uma sinalização icônica, mas, demonstra uma linha tênue entre os gestos instrumentais e os gestos comunicativos, ao mesmo tempo em que nos mostra como é relevante a análise sobre motivação icônica do gesto de pinçar na Libras. Nesses casos o gesto de pinçar pode ser a origem para a existência dessa configuração de mão em sinais.

- Deparamos com sinais motivados por metafóricizações e que tem sua produção pelo gesto de pinçar.

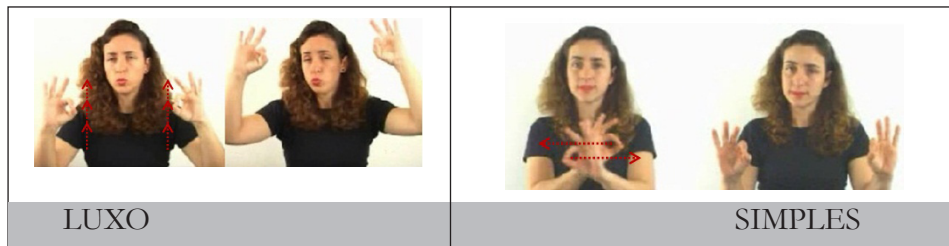


Figura 9: Sinais metafóricos

Também, é possível destacar um dos sinais metafóricos o sinal referente à SIMPLES que descreve um conceito altamente abstrato, podendo ser construído por meio de uma sinalização metafórica, duas mãos que se movem e possuem o significado do algo singelo, com sentido de “só isso”, “muito pouco”, “quase nada”.

- Foram encontramos sinais motivados pela forma redonda do indicador e do polegar que são iconicidade direta (concreta), e não tem ligação com o gesto instrumental.



Figura 10: Sinais icônicos

- Encontramos sinal sem motivação clara



Figura 11: Sinal sem motivação

O sinal MEDONHO foi analisado, mas, não desvendamos sua motivação. Talvez seja o caso de um sinal arbitrário.

- Encontramos sinais compostos que apresentam no primeiro ou no segundo item da composição o gesto de pinçar, que juntamente com o outro item da composição altera o significado. Temos como exemplo os sinais ANTICONCEPCIONAL e CALMANTE.

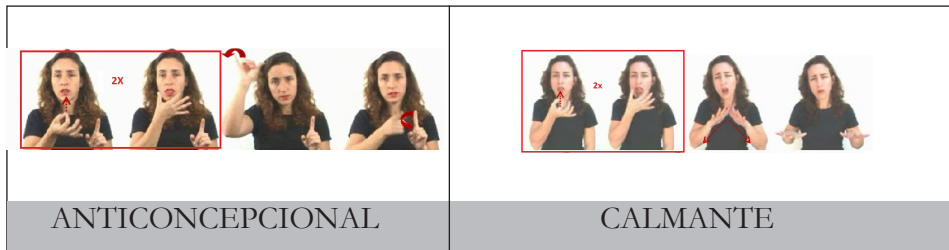


Figura 11: Sinais compostos

O vídeo da tradutora/sinalizante apresenta claramente o sinal com expressão facial e corporal, sugerimos que a busca pelos sinais sejam feitos também pelos outros parâmetros como: expressão facial, movimento e orientação de mão, trocando assim pela busca em português. Acredita-se que a língua de sinais vai estar em maior evidência e contribuirá para maior compreensão das pessoas não sinalizantes sobre os elementos que constituem os sinais.

Todos os sinais com configuração de mão em pinça foram analisados e encontramos os sinais: icônicos e metáforas. Percebe-se que grande parte dos sinais são icônicos, mas dentro do corpus encontramos o sinal referente a MEDONHO que aparentemente não apresenta iconicidade. Com esse resultado percebemos que o corpus favoreceu a análise do gesto de pinçar há significado nas menores unidades da língua.

## Conclusão

Este capítulo de conclusão tem como base os estudos linguísticos realizados do contexto da discussão teórica dos estudos científicos das línguas naturais, além dos conceitos básicos da gestualidade e iconicidade das línguas naturais.

O corpus dessa pesquisa que utilizou o dicionário virtual possibilitou os sinais serem levantados, descritos em seus três parâmetros: configuração de mão, movimento, e locação, mas, nesse trabalho escolhemos apenas um deles que é a configuração de mão de pinçar para analisarmos e construirmos um novo olhar sobre a arbitrariedade e iconicidade utilizando a proposta de Kendon (1995).

Temos como resultado da pesquisa, de que a configuração de mão em pinça possui significado devido à utilização dos gestos, favorecendo a importância da gestualidade e da iconicidade na Língua Brasileira de Sinais.

As línguas faladas são maioritariamente arbitrárias e é necessário conhecer o seu significado. A iconicidade encontra-se presente nas línguas de sinais, mais do que nas línguas faladas, mas a sua arbitrariedade continua a ser dominante nas línguas de sinais. Embora, nas línguas de sinais, alguns sinais sejam icônicos, arbitrários, metafóricos, e gestuais, e estas análises podem explorar mais os sinais da arbitrariedade e iconicidade que pode disponibilizar uma base de dados críticas nesse campo do estudo linguístico.

Com esse trabalho, podemos estabelecer dois caminhos, o primeiro é o papel académico, pois é possível a partir de agora que outras configurações de mão sejam investigadas em relação à sua motivação e realizar novas contribuições sobre a tendência a iconicidade ou arbitrariedade; em segundo o seu papel social, oferecendo um novo olhar sobre a arbitrariedade e iconicidade nas línguas de sinais e quem sabe contribuir para análise da iconicidade em línguas orais, já existem investigações na área do simbolismo.

## Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- GIVÓN, TALMY. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- HOPPER, PAUL J.; THOMPSON, SANDRA. Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*, v.56. N. 2, jun. 1980.
- KENDON, A. “Andrea De Jorio: the first ethnographer of gesture” *Visual Anthropology*, 1995.
- KENDON, A. (1980). Gesticulation and speech: two aspects of the processo of utterance. In: M.R. Key (Ed. *The relationship of verbal and nonverbal communication*. The Hague: Mouton, p. 207-227.
- KENDON, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. et al. *The Signs of Language*. Cambridge MA: Harvard University Press. 1979.
- LAKOFF, GEORGE. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado de Letras/Educ, 2002.
- LAKOFF, GEORGE; JOHNSON, MARC. *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books, 1999.
- LANGACKER, R. W. (2001). *Discourse in cognitive grammar*. *Cognitive Linguistics*, v. 12, n.2, p. 143-188.

- LEITE, T. A. (2008). *A segmentação da Língua de Sinais Brasileira (Libras): Um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.
- MARTELOTTA, MARIO EDUARDO. *Manual de linguística*. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- McNEILL, D. (1992). *Hand and mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- NUCKOLLS, J. B. (1999). The case for sound symbolism. *Annual Review of Anthropology*, v. 28, p. 225-252.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo, Cultrix, 2006.
- STOKOE, W. Sign Language Structure: An outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers No 8*. 1960.
- TAUB, SARAH F. *Iconicity in American sign language: concrete and metaphorical applications – Spatial Cognition and Computation 2*: 31-50, 2000.
- WILCOX, SHERMAN (2004a). Cognitive iconicity: Conceptual spaces, meaning, and gesture in signed languages. *Cognitive Linguistics*, v.15, n. 2, p. 119-147.
- WILCOX, SHERMAN (2004b). *Gesture and language*, Cross-linguistic and historical data from signed languages, v.4, n. 1, p. 43-73.



# Cenas da Libras no Nordeste: um estudo comparativo da língua nas cidades de João Pessoa e Recife

*Evangelina M. Brito de Faria  
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante  
Wanilda Maria Alves Cavalcanti*

Este artigo “*A língua de sinais no Nordeste*” é resultado de um projeto, em que foram coletados dados acerca do uso da Língua Brasileira de Sinais, bem como da variação existente entre as comunidades surda e ouvinte nos municípios de João Pessoa e de Recife. Teve como principal objetivo desenvolver o projeto piloto que testou a aplicabilidade do Inventário Nacional da Diversidade Linguística para a LIBRAS, como instrumento de valorização e reconhecimento da diversidade linguística no Brasil.

O projeto se justificou pela necessidade de salvaguardar o patrimônio linguístico e cultural dos usuários de LIBRAS nas capitais de João Pessoa e Recife, procurando destacar: variedades linguísticas, modos de uso, perfil dos usuários, status de bilinguismo presente entre as comunidades surdas, zonas de circulação dessa língua, que, oficialmente, constitui-se como uma língua nova, necessitando assim de um inventário, de descrição para a sua preservação.

O registro destes dados possibilitou a preservação e descrição dos aspectos linguísticos e construiu um corpus para pesquisas posteriores. A equipe de pesquisadores foi composta por 12 estudiosos dos quais 6 são da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e 6 da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

A pesquisa reuniu duzentos e dezesseis sujeitos (cento e oito por cidade), usuários da Libras, entre surdos e ouvintes. Os participantes foram distribuídos: cinquenta e quatro falantes para cada sexo, sendo, em seguida, redistribuídos nas quatro faixas etárias: 7 a 14 anos (18 falantes); 15 a 35 anos (18 falantes); 35 a 55 anos (18 falantes) e 55 a 75 anos (18 falantes). Por fim, foram mais uma vez divididos de acordo com os seguintes critérios: seis fa-

lantes sem escolarização; seis contendo 05 a 08 anos de escolarização e seis com mais de 11 anos de escolarização (Ensino Superior).

Além de dados coletados sobre falantes e o uso da Língua Brasileira de Sinais, nas duas capitais, foi feito um Inventário de 200 palavras da lista de SWADESH<sup>1</sup>, com surdos de João Pessoa e de Recife, evidenciando variedades linguísticas existentes nas duas cidades.

Faria, Cavalcante, Cavalcanti (2011) descrevem os procedimentos adotados para a realização da pesquisa:

O instrumento de coleta de dados foi a filmagem semanal de doze sujeitos, divididos em dois grupos de seis, em duas salas previamente selecionadas na Universidade Federal da Paraíba e Universidade Católica de Pernambuco. Cada usuário da língua respondeu em LIBRAS às perguntas elaboradas antecipadamente pelo grupo de pesquisadores sobre os três provocadores, a saber: Racismo, Futebol e H1N1. Os provocadores, conforme citado acima, são imagens que remetem a uma leitura do sujeito da pesquisa sobre a temática exposta e foi, a partir delas, que este sujeito, usuário da LIBRAS, sinalizou o que compreendeu das imagens apresentadas. Cada usuário teve um minuto para leitura de cada imagem, com a consequente sinalização em LIBRAS, representando sua compreensão. O tempo destinado a cada sujeito foi de vinte minutos, incluindo um minuto de leitura de cada imagem (provocador) e cinco minutos para suas respectivas sinalizações, com dois minutos de intervalo entre um sujeito e outro. As filmagens ocorreram no período entre 14.02.2010 e 11.05.2010, dando continuidade entre 18.06.2010 e 18.10.2010 à aplicação dos questionários com o grupo de sujeitos participantes. A partir dos dados colhidos, os mesmos foram analisados, considerando-se os objetivos iniciais da pesquisa e os aspectos que justificaram a sua realização<sup>2</sup>.

Pesquisou-se, ainda, o surgimento e o funcionamento da Língua em tais municípios, considerando os locais de inserção da mesma na sociedade e a relevância do intérprete neste processo. Os participantes também responderam, em LIBRAS, a um questionário previamente elaborado<sup>3</sup>, contendo perguntas voltadas às temáticas de saúde, cultura e da própria Língua, os quais também foram filmados. De posse dos dados, o material coletado foi analisado e gravado em DVDs.

---

1 O inventário SWADESH foi elaborado pelo linguista americano William Swadesh, entre as décadas de 1940 e 1950, e consiste em um inventário de 200 vocábulos considerados como palavras comuns na maioria das línguas orais. O objetivo do instrumento foi determinar quais eram as unidades significativas indispensáveis em qualquer língua (Cândido e Pereira, 2011).

2 Os objetivos seguem a proposta do INDL – Inventário Nacional da Diversidade Linguística, solicitado pelo IPHAN.

3 Em anexo.



Para esse artigo, discutiremos alguns dados encontrados em relação à variação em torno das palavras utilizadas na lista de SWADESH e apresentaremos informações sobre os usos da Libras, zonas de circulação dessa língua e perfil dos usuários nas cidades de João Pessoa e Recife. Começamos pela variação.

### *Identificação dos sinais selecionados*

A lista de SWADESH contém dez categorias organizadas por signos linguísticos pertencentes aos respectivos grupos semânticos. Os sinais coletados foram organizados em dez classes semânticas formadas pelas seguintes nomenclaturas: animais, numerais, cores, parentesco, natureza, verbos, plantas, artefatos, nomes, partes do corpo. Os resultados encontrados salientaram a presença de variação nas seguintes categorias: cores, parentesco, natureza, verbos, plantas, artefatos, nomes, partes do corpo. Essas diferenças se apresentaram em diversos níveis: fonológico, morfológico, semântico e estilo.

Os signos linguísticos que apresentaram variação são os seguintes:

CATEGORIAS	EXEMPLOS
CORES	branco, rosa, azul, dourado, lilás, bege
PARENTESCO	esposo, esposa, irmão
NATUREZA	lua, mar, sal, terra, vento, gelo, neve, frio
VERBOS	ficar, voltar, cair, lavar, tirar, cantar, beber
PLANTAS	folha, floresta, raiz, semente, casca, jardim, grama, arbusto, espinho, galho, tronco, adubo, podagem, botão de rosa, muda
ARTEFATOS	fogo, máquina de costura, roupa, anel, quadro de parede, caneta
NOMES	crianças, fumaça, dia, animal, pessoa, vizinho, manteiga
PARTES DO CORPO	olho, mão, barriga, cabeça, cabelo, seios, sobrancelha.

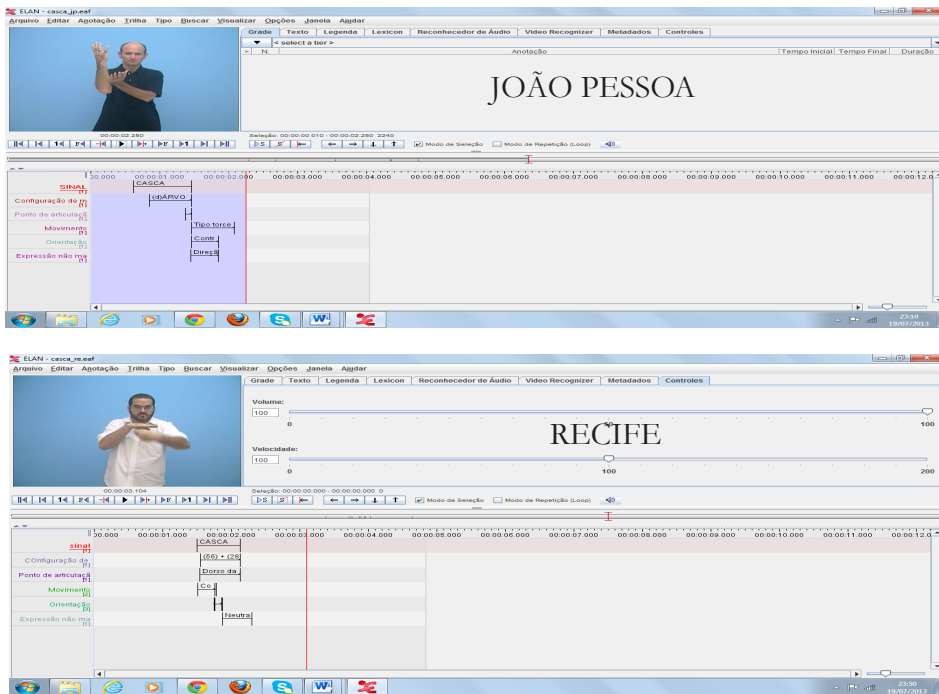
A descrição desses signos vem sendo feita e já apresenta resultados em teses e dissertações<sup>4</sup>. Como ilustração, trazemos exemplos retirados dos respectivos trabalhos. Um de variação fonológica e outro de estilo.

CONSERVA (2013), por exemplo, em sua dissertação, dentro da categoria Planta, selecionou cinco sinais que apresentaram variação fonológica:

4 DELGADO, I. C. (2012) Uma análise estilística da Língua Brasileira de Sinais: variações de seu uso no processo interativo. Tese de Doutorado. PROLING/UFPB; CONSERVA, K. M. F. (2013) Descrição de aspectos variacionais fonológicos da Língua Brasileira de Sinais. Dissertação de Mestrado. PROLIN/UFPB.

casca, caule, espinho, raiz, semente. Dentre esses, escolhemos o sinal casca para ilustração:

### A) Sinal CASCA



## Os sinais foram analisados no ELAN<sup>5</sup>

PARÂMETROS CONFIGURAÇÃO	JOÃO PESSOA CM direita “61” e CM esquerda “61”	RECIFE CM direita “56” e CMs esquerda “28” e “27”
LOCAÇÃO	Espaço neutro	Espaço neutro
MOVIMENTO	“61” Tipo torcedura de pulso – rotação “61” Contato – de toque <i>Interação – separação</i>	“28” Contato – de toque Transição “28” para “27” – para baixo.
ORIENTAÇÃO	CM direita “61” Contralateral; CM esquerda “61” lateral	<i>Interação – separação</i> Para baixo nas CMs “56”; “28” e “27”
ENM	Direção do olhar – olhos direcionados para árvore, seguidos por sinal casca. Lábios articulam a palavra ÁRVORE. Lábios levemente projetados para frente em CASCA.	Neutra

5 Software gratuito desenvolvido pelo Marx Plank Institute para transcrição de dados de vídeo.

Este sinal apresenta variação em quatro dos cinco parâmetros analisados:

**Configuração de mãos:** O sujeito A sinalizou CASCA com as duas mãos em forma da CM “61”. O sujeito B sinalizou a CM direita “56” serve de base para as CMs esquerda “26” e “27”.

**Movimento:** a sinalização do sujeito A apresentou os seguintes tipos de movimento: torcedura de pulso – rotação; Contato de toque – *Interação / separação*. O sujeito B apresentou: contato de toque – *Interação / separação*; transição da CM “28” para “27”.

**Orientação:** O sujeito A direcionou a mão direita para a orientação contralateral, enquanto que o sujeito B manteve a orientação para baixo nas três configurações do sinal.

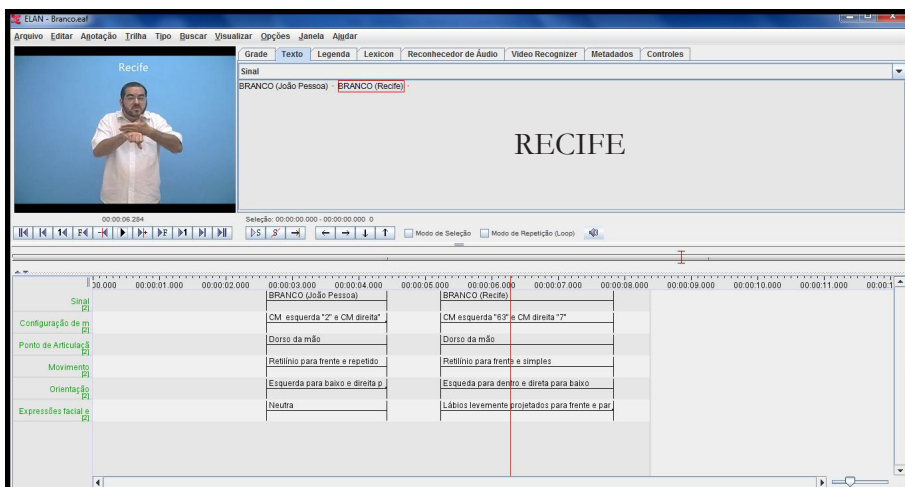
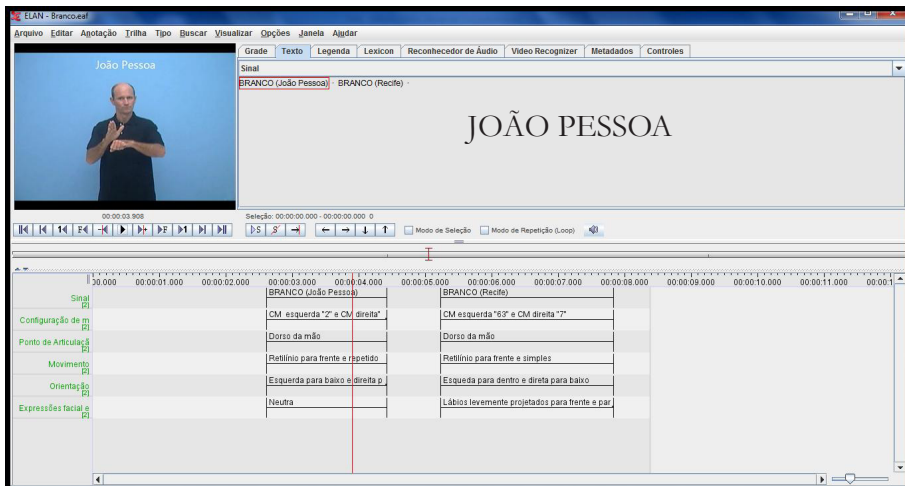
**Expressões não manuais:** O sujeito A apresentou direção do olhar – olhos direcionados para árvore. Lábios articulam a palavra ÁRVORE. Lábios levemente projetados para frente no momento em que sinalizou CASCA.

A composição deste sinal revela aspectos importantes. No sinal utilizado pela comunidade de fala em João Pessoa observamos que a mão direita realiza o sinal ÁRVORE utilizando a CM “61” (existe outra configuração utilizada pela comunidade de fala – a CM “59”) e a mão esquerda realiza a CM “61” representando a parte do sinal CASCA. A direção do olhar enfatiza o movimento quanto ao tipo: contato – toque. O movimento de interação seguido por separação denota uma possível ação de destaque: a casca é uma camada que pode ser retirada.

No sinal usado em Recife a CM direita “56” serve de base para as configurações “26” e “27”, pois representa algo sobre o qual a casca está localizada, seguido pelas CMs “28” e “27”. O movimento interação – separação também está presente. Percebe-se o mesmo significado quanto à ação de destaque.

Em relação à variação estilística, selecionamos em DELGADO (2012), o sinal branco.

## A) Sinal BRANCO



Sinal	BRANCO (João Pessoa)	BRANCO (Recife)
Configuração de mão	CM esquerda "2" e CM direita "63"	CM esquerda "63" e CM direita "7"
Ponto de Articulação	Dorso da mão	Dorso da mão
Movimento	Retilíneo para frente e repetido	Retilíneo para frente e simples
Orientação	Esquerda para baixo e direita para dentro	Esquerda para dentro e direita para baixo
Expressões facial e corporal	Neutra	Lábios levemente projetados para frente e para baixo

*Imagem e aspectos analisados no ELAN*

Este sinal evidencia variação em 04 (de 05) parâmetros da LIBRAS aqui estudados e demonstrados neste último quadro, a saber:

**Configuração de mão:** mão esquerda em configuração “2” e 63”, assim como mão direita em “63” e “7”, sinalização esta feita pelos sujeitos E e F, tal como explicado na Metodologia desta tese.

**Movimento:** retilíneo para frente, entretanto, o sujeito E a realizou de forma repetida e o sujeito F de forma simples, isto é, sem repetições.

**Orientação:** o sujeito E direcionou a mão esquerda para baixo e a direita para dentro, enquanto que o sujeito F direcionou a mão esquerda para dentro e a direita para baixo.

**Expressões facial e corporal:** enquanto que em João Pessoa, o sujeito participante evidenciou uma expressão facial neutra, o sujeito participante de Recife projetou os lábios para frente e para baixo.

Este sinal evidencia um só significado, assim como os demais que aqui serão analisados, mas com variações lexicais claras. Partimos do pressuposto de que o estilo pode ser visto como um ajustamento situacional do falante no uso de variáveis individuais e a forma como o falante combina variáveis para criar modos distintos de falar.

Por isso, podemos, aqui, evidenciar que tais sujeitos revelam formas estilísticas particulares quanto à articulação da variante, isto é, os sinais apresentam o mesmo significado, porém, são articulados de formas diferentes – e todas corretamente. Como entendemos que toda e qualquer língua tem suas possibilidades de variação – e isso também acontece nos casos das línguas de sinais – podemos inferir que ambas as formas de sinalização da variante estão adequadas, até porque, de fato, a Sociolinguística se relaciona com a diversidade linguística, com a importância social que a linguagem assume. Eis, então, que aqui enxergamos uma rica diversidade e, assim, um padrão estilístico próprio desta língua, que se caracteriza enquanto LIBRAS.

Esperamos poder continuar as descrições em futuros trabalhos de orientação, de forma a poder contribuir para um estudo da variação com os dados encontrados em nossas comunidades. Passemos agora para os aspectos que revelam espaços e modos de circulação da Libras.

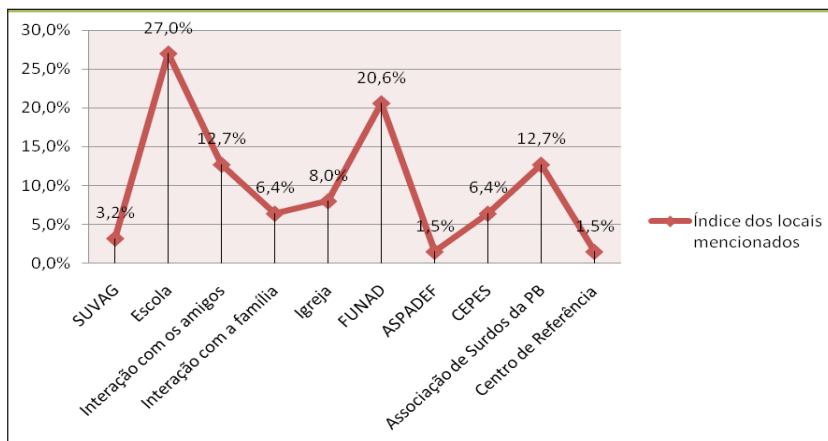
Uso da Libras nas cidades de João Pessoa e Recife.

Em relação à Demografia, com base em um levantamento realizado em cadastros fornecidos pelas quarenta e duas instituições/entidades há uma estimativa de 1.300 usuários de LIBRAS na cidade de João Pessoa e de 1.400 no Recife. Sabe-se que este número possivelmente é maior. Em relação à distribuição geográfica, em João Pessoa, os usuários de Libras concentram-se mais

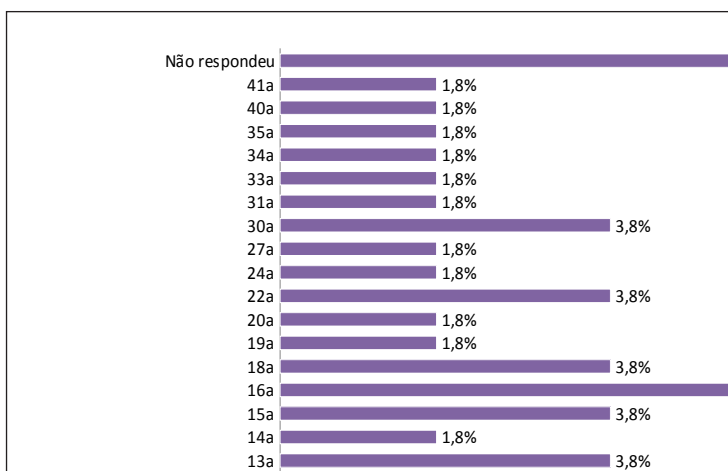
nos Bairros: Centro, Mangabeira I, Bancários, Expedicionário, Bessa, Tambaú e Funcionários I, II e III; em Recife, nos Bairros: Santo Amaro, Ibura, Várzea, Curado IV, Jardim São Paulo, Madalena e San Martin. O nível de proficiência das comunidades não apresentou diferença de comunidade para comunidade.

Apresentamos, a seguir, os locais onde os usuários aprenderam a LIBRAS e, em seguida, a idade em que ocorreu essa aquisição. Vale salientar que alguns usuários adquiriram a LIBRAS em mais de um local, fato este que justifica o índice relativamente alto de algumas alternativas.

### João Pessoa



### Local (is) de aquisição / aprendizagem da LIBRAS

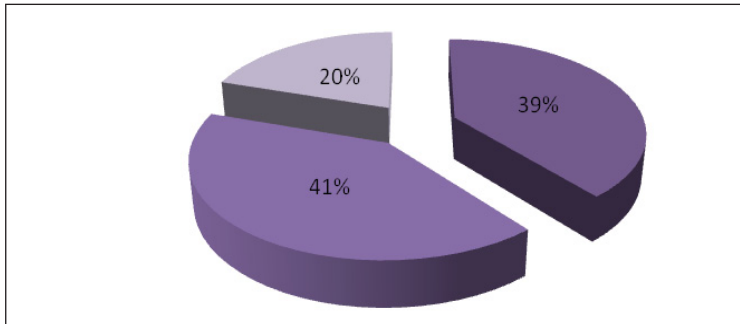


### Idade de aquisição / aprendizagem da LIBRAS

Quanto à idade de aquisição/aprendizagem, visualizamos que a maioria dos sujeitos investigados adquiriu a LIBRAS com, em média, 07 anos de idade, fator este que configura um período eficaz para o uso da língua na instância sociocultural.

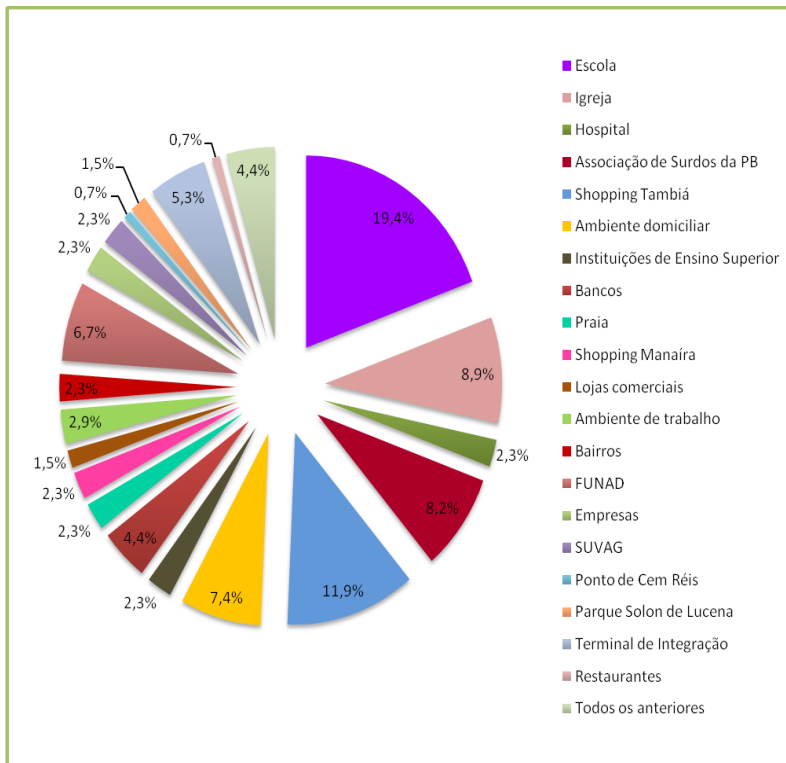
Em Recife, a idade em que aprenderam LIBRAS variou de 5 a 21 anos, sendo que para a maioria essa aprendizagem ocorreu na adolescência (41%) e a minoria na vida adulta (20%). Os demais 39% aprenderam em idade anterior a 5 anos e alguns na velhice. Conforme gráfico abaixo.

**Gráfico 2**  
**Distribuição do sujeitos, segundo idade que aprenderam a língua**



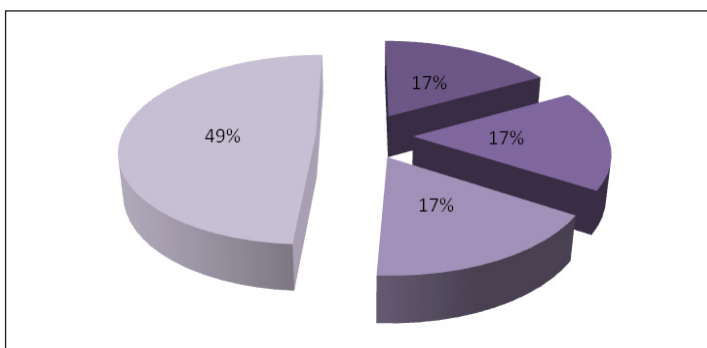
Grande parte dos sujeitos aprendeu LIBRAS na escola (87%) e lá também adquiriu a proficiência. Mapeamos também os locais onde os usuários usam a LIBRAS com maior frequência nas duas cidades. Em João Pessoa são muitos os espaços de circulação. Vale salientar que alguns usuários usam a LIBRAS em mais de um local, fato este que justifica o índice relativamente alto de algumas alternativas.

Em Recife, as igrejas evangélicas representam o local de maior sistematização do uso da LIBRAS. A Igreja Católica faz um trabalho de menor amplitude. Usam e/ou usaram a Libras na escola (a grande maioria). No trabalho (17%) afirmou estar empregando esse meio de comunicação, em associações – ASSPE e FENEIS – (17%), na Igreja (17%) e em todas as situações e atividades cotidianas (49%).



**Locais de uso da LIBRAS em João Pessoa**

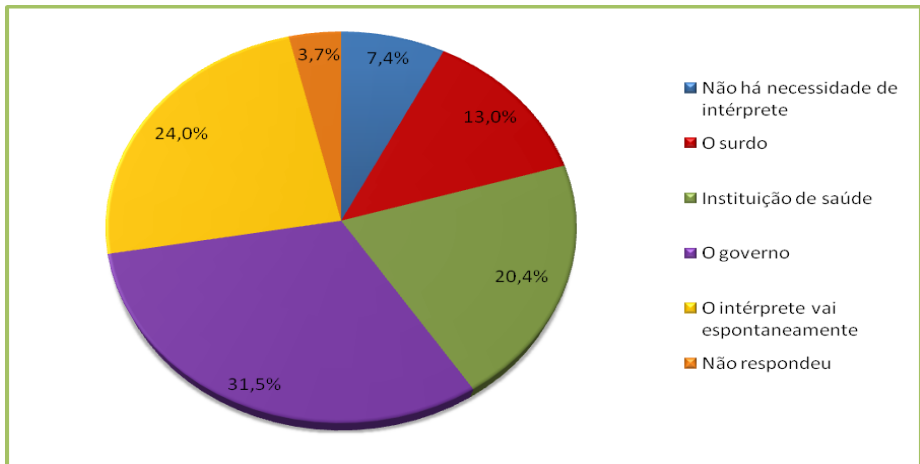
**Gráfico 4**  
**Distribuição do sujeitos, segundo local onde utilizam a língua**



**Dificuldades no dia a dia como usuário de LIBRAS**

Em João Pessoa, em relação à necessidade de intérprete no atendimento à saúde e sobre quem disponibilizava o intérprete, encontramos:

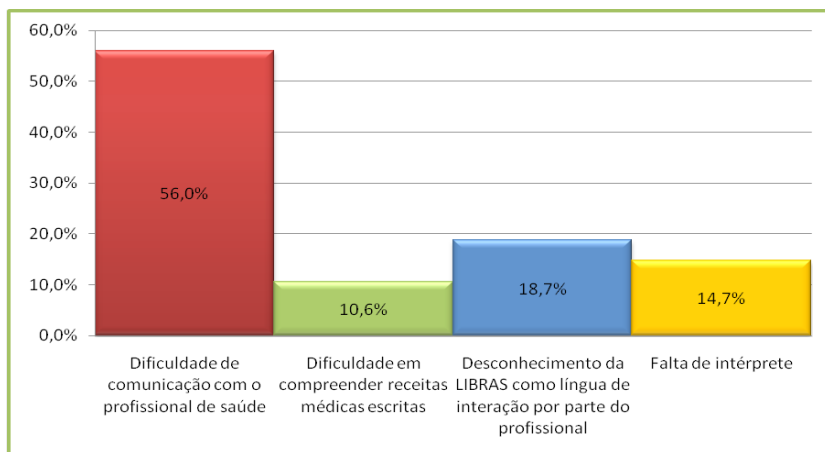




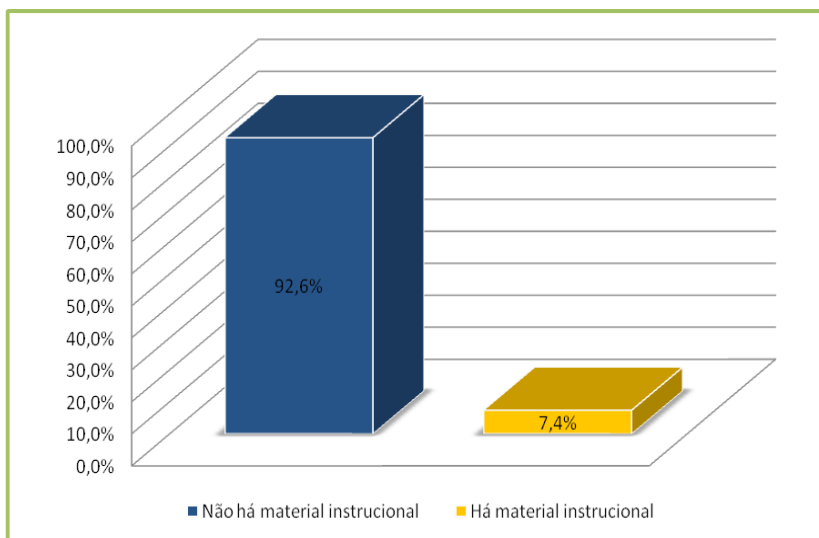
**Necessidade ou não de intérprete / quem o disponibiliza**

Neste gráfico, vale ressaltar que 7,4% dos sujeitos pesquisados afirmaram que não precisam do acompanhamento de um intérprete na ocasião de um atendimento à saúde. Por outro lado, 92,6% dos sujeitos afirmaram ter a necessidade de acompanhamento de um intérprete nessas ocasiões. Destes, 13% mencionaram que o próprio surdo é quem habitualmente paga pela assistência de um intérprete; 20,4% afirmaram que é a instituição de saúde que disponibiliza este intérprete; 31,5% é o Governo; 24% referiram que o intérprete acompanha o surdo espontaneamente e 3,7% não responderam quem disponibiliza o intérprete para acompanhar o surdo em alguma situação que envolva assistência à saúde.

Sobre as dificuldades nos procedimentos que envolvem o atendimento à saúde, encontramos:



Os sujeitos pesquisados mencionaram, por vezes, mais de uma dificuldade em situações que envolvem o acesso à saúde. Pelos dados, a comunicação com o profissional de Saúde foi o item mais relatado, que somando ao segundo dá em torno de 74,7, pois as duas alternativas incidem sobre a comunicação entre paciente surdo e profissional de saúde. Os outros 14,7 também repercutem na comunicação. Sobre o material instrucional em LIBRAS, a disposição das respostas pode ser assim apresentada:

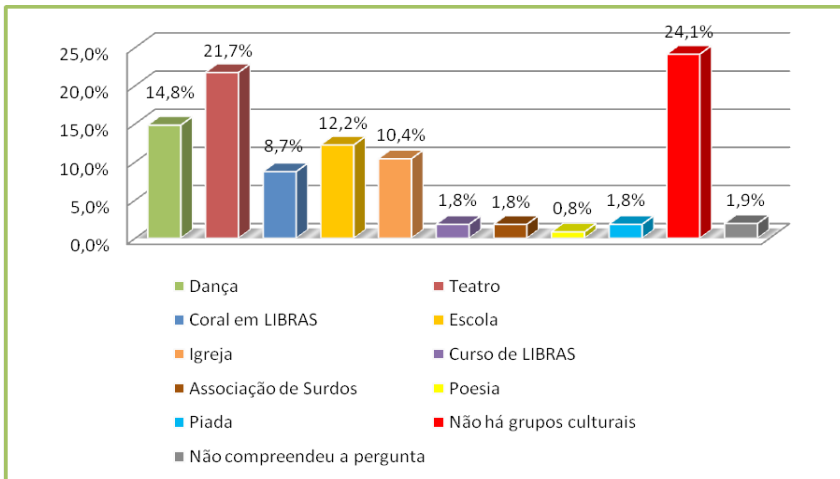


(In) Existência de material instrucional sobre saúde em LIBRAS

Em Recife, essa pergunta revela uma das maiores dificuldades encontradas pelos sujeitos. A consciência do direito linguístico do surdo alcançou uma parcela bastante reduzida da sociedade aqui representada pelos profissionais da saúde. Dificilmente, esses profissionais se habilitam a aprender a Libras no seu ambiente de trabalho, salvo quando existem motivos familiares. Não foi identificado nenhum profissional de saúde que dominasse a Libras dentre aqueles com os quais os sujeitos interagiram. Um número bastante reduzido (aproximadamente 0,2%) informou que um surdo oralizado poderia realizar essa tarefa, 70% se refere ao acompanhamento de familiares, 20,8% de amigos ouvintes, e 9% pagam intérpretes para acompanhá-los. A grande maioria dos entrevistados manifestou o desejo de ter intérprete que os acompanhe.

Em relação às instituições de ensino que atendem a surdos, em João Pessoa, em levantamento feito em 2010, foram encontradas dezenove (19) instituições públicas (estaduais e municipais), privadas e filantrópicas que atendem a surdos. Em Recife, este número é bem maior, há em torno de cento e sessenta (160) escolas públicas inclusivas, além de associações e organizações.

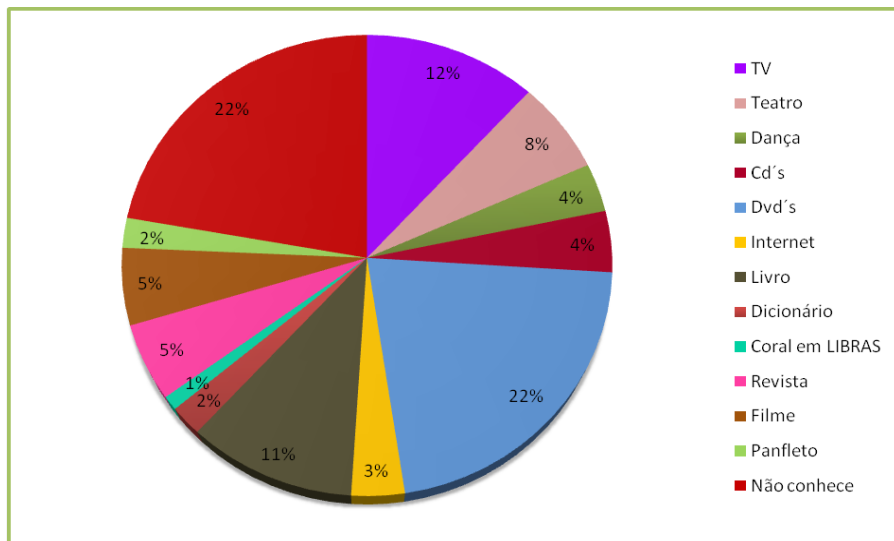
Em relação à cultura, a vivência com grupos que se organizam tendo a Libras como língua de interação, em João Pessoa foi encontrado o seguinte resultado:



### Existência de grupos culturais

Ao considerarmos a disposição dos usuários de LIBRAS em grupos culturais por onde o conhecimento perpassa, 24,1% deles mencionaram que não há nenhum grupo cultural tendo a LIBRAS como língua de interação. 1,9% não compreendeu a pergunta, mesmo frente a várias tentativas de explanação da mesma, mas 74%, por outro lado, disseram interagir com algum (ou vários) grupo (s) cultural (is), conforme está disposto no gráfico anterior.

E, finalmente, em relação ao acesso ao material cultural em LIBRAS, notamos:



**Material cultural em LIBRAS**

Pelo presente gráfico, os dicionários e os CD's estão mais presentes no dia a dia deles. A TV ganha espaço lentamente com programações em Libras. Sabemos que os surdos fazem uso intenso da internet, porém esse uso não se refletiu no gráfico.

Em Recife, em relação a grupos de dança e de teatro, cerca de 52% do total reconheceu a existência deles na cidade onde residem, embora não sejam muito frequentados; o mesmo não aconteceu com grupos de poesia, filmes, jornais, revistas, livros que podem existir, em número muito reduzido, não tendo acesso à eles.

## Conclusão

Este artigo foi resultado de um projeto que procurou validar a proposta do Inventário Nacional da Diversidade Linguística como instrumento de valorização e reconhecimento da diversidade linguística no Brasil. Tratou-se de uma ação que foi abarcada pela política de patrimônio cultural por meio da formação do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil, coordenado pelo IPHAN com a participação de vários Ministérios. Por meio deste projeto pretendeu-se testar a metodologia criada pelo GTDL, com a intenção de produzir conhecimento, documentar e salvaguardar diversas línguas faladas por cidadãos brasileiros, no nosso caso da Libras.

Os benefícios gerados são alguns: no campo linguístico, estão sendo utilizados para material de pesquisa, no momento já propiciou uma tese de doutorado e uma dissertação de Mestrado. No campo social, apontou dados de uso, variedades linguísticas, modos de uso, perfil dos usuários, status de bilinguismo presente entre as comunidades surdas e zonas de circulação dessa língua. Evidenciou, dentre outros aspectos, a grande dificuldade vivenciada pela comunidade de surdos no campo da Saúde, apesar da difusão do ensino da Libras em nosso país. Esses dados solicitam ações governamentais que possam minimizar as dificuldades encontradas principalmente no que tange ao atendimento público da saúde em relação à comunicação. No campo cultural, verificou-se um crescimento da participação efetiva dessa comunidade em teatro, dança, coral, etc. Naturalmente, há sempre a necessidade de uma maior inclusão em todos esses campos.

Para finalizar gostaríamos de agradecer ao IPHAN, à ABRALIN, pela oportunidade realizar a pesquisa, que nos propiciou um maior conhecimento da circulação da Libras nas cidades de João Pessoa e de Recife.

## **Bibliografia**

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; FARIA, Evangelina M. Brito. *Relatório dos Estudos Preliminares para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística: A língua Brasileira de Sinais no nordeste: as variantes de João Pessoa e Recife*. 2011.



# Uma análise do Sistema Quantificacional da Libras

*Rossana Finau*

Este artigo se propõe a apresentar uma descrição inicial da organização linguística da Libras voltada para denotar quantificação. Tal descrição tem como objetivo primeiro suscitar outras pesquisas que apresentem novas hipóteses para a análise do sistema de quantificação dessa língua viso-espacial. Para isso, serão apresentadas ocorrências de elementos que funcionam como quantificadores determinantes, bem como de sinais de advérbios ou afixos nominais e verbais que denotam leituras quantificacionais, seguindo hipóteses das áreas da semântica propostas por pesquisadores como Partee (1995, 2008) e Chierchia (2003), principalmente a proposição de que quantificadores podem ser analisados como elementos que estabelecem relações entre conjuntos, o que permite considerar diferentes fenômenos de quantificação, ou seja, outros elementos da sentença além de operadores naturais como *Todo* e *Nenhum*. Para tanto, este trabalho, em um primeiro momento, está organizado com a exposição do quadro teórico que orienta a análise realizada em seguida. Os dados apresentados para compor a análise foram coletados com gravações de histórias e relatos de vida, bem como materiais didáticos audiovisuais produzidos por surdos<sup>1</sup>.

## **Panorama teórico**

As pesquisas voltadas para descrição semântico/pragmática do sistema quantificacional, em composicionalidade com a organização sintática, originaram diferentes hipóteses sobre quantificação que, por sua vez, tiveram um papel importante na elaboração de teorias gerais sobre o funcionamento da linguagem. A curiosidade sobre tal sistema se coloca, conforme Chierchia, porque:

---

<sup>1</sup> Alguns dados aqui apresentados também foram analisados por Anderson Spier Gomes, em trabalho de iniciação científica da UTFPR, com o objetivo de investigar o sistema de quantificação em Libras.

Temos uma grande necessidade de relacionar, comparar, contar, etc. as classes de objetos em que nossa experiência se articula. Sem isso, resultam inibidas nossa capacidade de generalizar e todas as atividades que dela dependem: fazer conjecturas e predicacões a respeito do ambiente que nos cerca, refutar as que estiverem erradas, etc. Palavrinhas como todo, um etc. são úteis, sim. E compreender bem como funcionam, significa reconhecer uma peça central das línguas e do pensamento que elas informam. (Chierchia, 2003: 371)

Partee (2011), ao fazer uma retrospectiva da história da semântica formal, observa que os estudos sobre os quantificadores tiveram um papel essencial para o incremento das teorias dessa área. De acordo com a autora, as análises iniciais, nos anos 60, que propunham uma interface simples entre a estrutura sintática e semântica, em que a interpretação dessa última era determinada pela estrutura profunda (hipótese de Katz e Postal) funcionava razoavelmente para nomes, mas falhava para os quantificadores, como exemplifica a pesquisadora com a derivação por apagamento de **Equi-NP**: “With names: John wants John to win! John wants to win”, a qual falha com quantificadores: “Everyone wants everyone to win! Everyone wants to win”?? O mesmo ocorre com “Every candidate voted for himself” e “Every number is even or odd”.

Essa questão gerou diferentes propostas, ora para tentar manter a composicionalidade ora para defender sua improbabilidade. Para uma linha, era preciso que a estrutura profunda fosse analisada mais abstratamente com “forma lógica” (de primeira ordem), para outra, a existência de diferentes módulos semânticos poderiam estar em jogo. De acordo com Partee (2011), nessa fase foram retomados trabalhos de Aristóteles (384-322 B.C.E.), pois os silogismos aristotélicos podem ser lidos como uma semântica para quantificadores *all*, *some*, *no*, *not all*, embora não explicitamente – *all* (A,B)  $\Leftrightarrow A \subseteq B$ ; *some* (A,B)  $\Leftrightarrow A \cap B \neq \emptyset$ , etc.

Essa ideia de propor valor semântico aos quantificadores foi revista por Frege (1978), a quem se atribui o “Princípio de composicionalidade”. Para o estudioso, a chave para a composicionalidade é se considerar a linguagem em termos de função e argumento. Em “João está feliz”, por exemplo, se denota a aplicação de uma função “estar feliz” ao indivíduo João, que pode ser “verdadeira” ou “falsa”, ou seja, a noção de sentido e referência (esta última corresponderia àquilo que o nome denota, extensão, e o sentido é o modo como a referência é apresentada do ponto de vista informativo). Frege faz distinção das relações que se dão entre função e elementos individuais



nas sentenças “João está feliz” (lógica de primeira ordem  $f(x)$ ) das que relacionam quantificadores e variáveis sobre conjunto de indivíduos “Um aluno ficou feliz” (lógica de segunda ordem  $\exists x: f(x)$  existe pelo menos um  $x$  tal que  $f(x)$  é verdadeiro). Assim, as denotações são funções que ligam uma sintaxe – composicionalmente – a um modelo de mundo e uma função pode atuar sobre uma proposição gerando uma nova proposição. As sentenças podem ser verdadeiras ou falsas, dependendo de que os objetos sobre os quais se fala se encontrem efetivamente nas relações descritas e o falante, além de dominar implicitamente regras sintáticas, também domina uma lógica que lhe permite interpretar as sentenças.

Chierchia (2003) propõe que, na base da linguagem, como parte integrante da gramática, há uma lógica que permite derivar significados e tentar identificar a estrutura lógica das línguas situa o funcionamento da linguagem dentro do problema mais geral do funcionamento da mente. Ou seja, olhar a organização linguística sob a luz de um sistema representacional como a lógica pode ser o caminho para análises composicionais entre sintaxe e semântica.

Nessa perspectiva, quantificadores podem pertencer a diferentes categorias sintáticas, desde que compartilhem a propriedade semântica de expressar relações de quantificação, ou seja, estabeleçam predicação sobre conjuntos de indivíduos e relações de escopo com outros elementos das sentenças. Os quantificadores podem denotar totalidade ou a não-totalidade dos elementos de um conjunto, mas não com exatidão, como ocorre com os numerais. Em uma sentença como “Cada professor ganhou um computador”, *cada* estabelece uma relação de um para um, ou seja, se houver 5 professores, acontecerão 5 eventos de “ganhar um computador”. Note-se que para a formulação dessa condição é preciso entrar em jogo o conceito de conjunto. Chierchia (2003), sobre isso, faz a seguinte alegoria *A teoria dos conjuntos é, de alguma forma, o microscópio da semântica*. O autor explica que um conjunto é uma coleção de objetos de um determinado domínio, (números, indivíduos...). O domínio de onde se originam os objetos é chamado de universo de discurso. Pode-se exprimir, por exemplo, que dois objetos  $x$  e  $y$  estão em uma relação  $R$ . Essa relação, entre outros, pode ser de subconjunto, intersecção, união, complemento. Diferentes quantificadores estabelecem diferentes relações de conjuntos e há diferentes maneiras de se quantificar uma sentença, pois além dos operadores, é possível que a quantificação se dê por advérbios e aspecto verbal, por exemplo.

Nesse sentido, Partee (2008) observa que grandes avanços nas pesquisas semânticas se deram com a proposta de análises a partir da lógica de segunda

ordem e diz que são importantes pesquisas que procurem avaliar organizações sintáticas, morfológicas e lexicais empregadas para denotar quantificação, bem como se todas as línguas têm expressões quantificadoras e como isso se dá. Outra pergunta que a pesquisadora coloca como importante é qual a principal distinção tipológica entre as línguas no que diz respeito à quantificação e qual a relação entre expressões de quantificação e outras características tipológicas das línguas, por exemplo, todas elas usam NPs para quantificar? Pesquisas sobre a organização da quantificação nas línguas de sinais podem trazer muitas contribuições para buscar respostas a essas perguntas, por isso este trabalho se coloca como um ponto de partida para que mais descrições aconteçam.

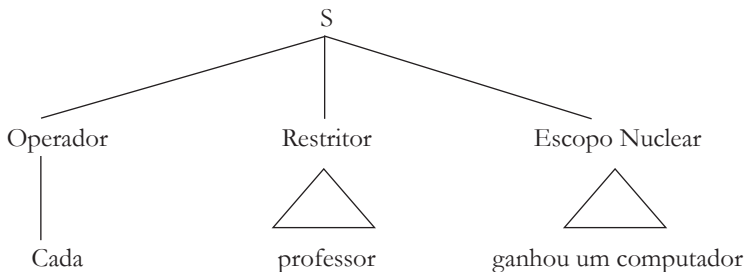
Na busca por resposta a essas questões, Partee (1995) retoma a proposta de Heim (1982) e Kamp (1981) e propõe uma análise em que operadores de quantificação são vistos como responsáveis por estabelecer relações em uma estrutura tripartida para as sentenças, como em (a). Então, o uso adequado de quantificador implicaria dominar diferentes propriedades que lhe estão associadas: valor semântico do operador, domínio e restrição de escopo. Porém, essa proposta cria um problema para o desejo de composição “absoluta” entre sintaxe e semântica, pois nela uma sentença com quantificação no NP tem uma estrutura tripartida, então, como ficaria a configuração sintática : [Det(N)](VP) [i.e., Det + N formam um constituinte.] ou Det(N,VP)?

a) Cada [professor] [ganhou um computador]

Operador [Restritor] [Escopo nuclear]

Forma lógica:  $\forall x \exists y ((x \text{ é professor} \ \& \ y \text{ é computador}) \rightarrow x \text{ ganhou } y)$

Para todo x existe um y tal que, se x é professor e y é computador, então, x ganhou y.



(Figura baseada na Estrutura tripartida de Partee, 1995:551)

Sintaticamente, ‘Cada’ incide somente dentro do NP sujeito não sobre “possui um caderno”. Semanticamente, cada quantifica a sentença “professor ganhou um livro”. Por conta disso, há diferentes propostas de representações arbóreas contendo quantificadores. Além disso, existe a questão da flutuação de quantificadores – fato que se observa também na Libras, como será mostrado na sequência –, pois há quantificadores que se alocam em diferentes posições em uma sentença:

- a) Todos os professores ganharam um computador
- b) Os professores todos ganharam um computador
- c) Os professores ganharam todos um computador.

Essa questão da posição sintática e o paralelismo com a semântica não será aprofundada aqui, mas a reflexão sobre a estrutura tripartida para análise do processo de quantificação já permite avaliar a possibilidade de que tal fenômeno não está ligado exclusivamente ao sintagma nominal, ou seja, são válidas investigações que considerem quantificação como fato linguístico que não precisa ser expresso por um determinante dentro do sintagma nominal, mas pode ser realizada por outros elementos da sentença. Partee (1995) faz uma proposta que estabelece dois grupos de quantificadores: quantificação-D e quantificação-A. No primeiro grupo estão os quantificadores que ocorrem na posição sintática de Determinante. No segundo, encontram-se os Advérbios, Auxiliares, Afixos, Aspecto e os Ajustadores de Estrutura Argumental.

Como essa questão da quantificação e a formação do DP se mostra importante, a seguir, é apresentada uma discussão inicial sobre a existência de NP Nu e a denotação de termo genérico x singular.

### **A questão dos Nomes Nus em Libras**

Ainda são poucos os trabalhos de investigação sobre a formação do DP em Libras, um exemplo desses trabalhos é o de Chan-Vianna (2003), cujo objetivo foi o de analisar a estrutura de posse na formação de interlíngua no processo de aquisição de português por surdos e, para isso, apresenta uma proposta para a ordem do possessivo no DP em Libras. Mas, para a literatura em geral, na área da linguagem e surdez, o que prevalece é a ideia de que não há a categoria artigo na Libras, a qual teria, assim, sintagmas nominais sem determinante, abertos com codificação tanto para interpretação referencial como para genérica. Mas não há descrições de como ocorre esse processo

referencial, o que se tem sobre a organização desses sintagmas é, geralmente, a observação de que pode ocorrer incorporação de números aos nomes. Observem-se os exemplos de Felipe *et al.* (2001):

1. EL@ COMPRAR CACHORRO?  
‘Ela comprou um CACHORRO?’
  
2. AULA LIBRAS HOJE?  
‘tem aula de LIBRAS hoje?’
  
3. ME@ AMIGO  
‘meu amigo’
  
4. ESS@ NOSS@ AMIGO  
‘esse nosso amigo’
  
5. AQUELE@ PROFESSOR@ BO@  
‘aquele bom professor’

Na realidade, apenas em 1 e 2 ocorrem NPs sem realização fonológica de determinante, pois nas outras sentenças, os sintagmas nominais apresentam pronome possessivo e demonstrativo diante do nome, ou seja, com realização para determinante, pois a ausência do artigo não implica em ausência do sistema DP ao se considerar, por exemplo, as propostas de Abney (1987) e Longobardi (1994) para avaliar uma possível distinção de núcleos sintáticos nesse sistema atuando sobre propriedades semânticas como definitude e dêixis.

O que parece acontecer é a ocorrência tanto de sintagmas com determinantes, quanto de “Nomes Nus”. Desde o trabalho de Abney (1987), a maior parte das pesquisas voltadas para a análise da formação do SN propõe que qualquer projeção-N, em posição argumental, deve ser governada por uma categoria funcional Det, se for assim, a sentença em 6, em que MENINO é um Nome Nu e está em posição argumental, deve estar sob o domínio de um sistema DP, sem a realização fonológica de determinante

6. MENINO PAPEL RASGAR<sub>flexão iterativo</sub>  
“O menino rasgou, rasgou e rasgou o papel.”

Essa questão é interessante para ser considerado por pesquisadores de línguas de sinais, pois é possível que uma descrição mais acurada possa avaliar

essa proposição da exigência da projeção de N em posição argumental ser governada por categoria funcional Det, por exemplo, em contraposição à proposta Dobrovie-Sorin & Bleam (2006) de que há uma distinção tripartite entre os sintagmas nominais, com pelo menos duas categorias funcionais no domínio nominal: NPs com projeções lexicais puras de nomes, os sintagmas de número NumPs (governados por uma projeção de número) e os sintagmas determinantes DetP. Nessa perspectiva, seria interessante, por exemplo, investigar se as duas categorias NumPs e DetP precisam projetar ou estruturas com Num, mas sem Det (e vice-versa) podem ocorrer. Notem-se os exemplos:

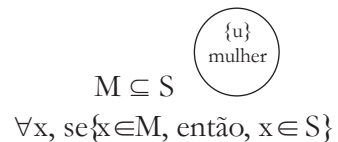
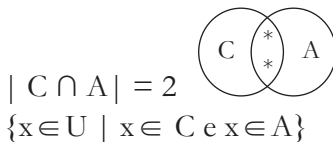
7. 2 CARRO ANDAR-UM-ATRÁS-DO-OUTRO- (CL)

“Dois carros andando um atrás do outro.”

8. AQUEL@ MULHER MESA-EM-CIMA SENTAD@...

“Aquela mulher sentada em cima da mesa...”

Nesses exemplos, Número e Demonstrativos estão estabelecendo relações entre conjuntos, ou seja, estão funcionando como Det ao se considerar a proposta de Chierchia (2003) de que: “Conhecer o significado de um determinante é saber que relação entre conjuntos ele denota, da mesma forma que conhecer o significado de um verbo transitivo é saber a que relação entre indivíduos ele se refere”. Em (7) NumPs está indicando cardinalmente uma relação em que “há x membros em comum ou exatamente x membros em comum” – Dois carros andam:  $|C \cap A| = 2$ . Em (8) o demonstrativo, por meio de Dêixis, estabelece a relação de “ser subconjunto de”, mas restrito a conjunto unitário, denotando um termo singular – Uma mulher está sentada: ou  $M \subseteq S$ . Tanto CARRO quanto MULHER, nas sentenças acima, deixam de ter uma leitura genérica de classe por conta dos elementos em Det que determinam a referencialidade de N.



É necessário observar que para Partee (2008), a cardinalidade (dois meninos, três gatos) não está incluída como quantificador do tipo Quantifica-

ção-D, pois somente quantificadores essencialmente relacionais como Cada, Todos, requerem uma estrutura tripartida. Os cardinais podem ter interpretações relacionais ou serem entendidos como predicados de conjuntos, como mostrado acima, ou marcas de pluralização. Vale lembrar que, em Libras, cardinalidade pode ser dada também pelo uso de classificador, situação diferente de incorporação de numeral. A seguir, apresenta-se um exemplo retirado de Felipe (1998), no qual não acontece incorporação de numeral ao Nome, mas um classificador realiza a condensação de N, V e cardinalidade:

- a)  $_{1\text{pessoa}}$  PASSAR,  $_{2\text{pessoas}}$  PASSAR,  $_{3\text{pessoas}}$  PASSAR.  
'Uma pessoa passou, duas pessoas passaram, três pessoas passaram'.

Também em estudos sobre a American Sign Language (ASL), são apresentadas análises de ocorrências de Nomes Nus, como o trabalho de Petrônio (1995), para o qual em ASL, assim como em Mandarim e Coreano, o emprego desses NPs pode ser interpretado como singular ou plural. A autora ilustra essas situações com o NP “cavalo”, e explica que para sua interpretação entra em jogo o contexto, como nos exemplos a seguir:

- a) *HORSE, INDEX SEE FINISH.*  
*Horse-topic I see past*  
Cavalo-topicalizado / ver passado
- b) *Ma wo kanjian le* (Mandarim)  
*Horse I see past*  
Cavalo eu ver passado
- c) *Mal-nin na-ka po-at-ta.* (Coreano)  
*Horse-topic I-nom see-past-decl.*  
Cavalo-topicalizado eu-negação ver-passado-declarativa.

Conforme a autora, se essas sentenças são ditas em um contexto no qual os interlocutores acabam de retornar da fazenda tendo apenas um cavalo, “HORSE” recebe uma interpretação singular. Entretanto, se ambos sabem que a fazenda tem muitos cavalos, “HORSE” recebe uma interpretação de plural. Sem contexto, os NPs Nus, em sentenças da Língua Americana de Sinais, são muito mais interpretados como singular. Isso se aproxima da Libras, como demonstram os próximos exemplos, em que mesmo sem a definição

de um contexto a interpretação para PROFESSOR, MENINO, MARCA, MENINO GORDO é de singularização, ou seja, de **9** a **12** a leitura é como em **8** em que há uma relação de “ser subconjunto de”, mas restrito a conjunto unitário, denotando um termo singular, ainda que o apontamento de Dêixis não tenha ocorrido:

9. ESPERAR FALTAR FORÇA PROFESSOR. (DA, C.avi)

“Esperei, mas faltou força ao professor.”

10. CHAMAR MENINO. (JO, A.avi)

“Chamou o menino.”

11. TIRAR MARCA. (AM, D.avi)

“Tirou a marca.”

12. PISCINA NADAR MENINO GORDO. (JO, A.avi)

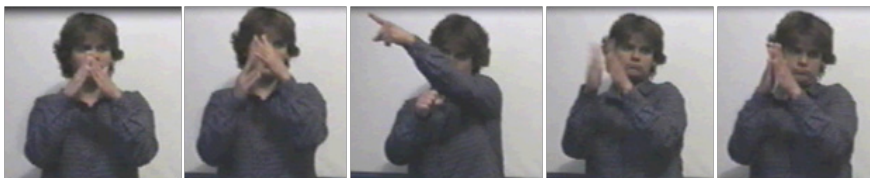
“O menino gordo nadou na piscina.”

Outra pesquisa em ASL que identificou sinalização para distinção entre leitura definida e indefinida é a de Neidle *et al.* (2000), na qual a autora diz que, embora nessa língua não exista artigo, há sinalização para demonstrativo definido e indefinido e exemplifica com as sentenças reproduzidas a seguir:

a) |JOHN KNOW|<sub>DP</sub> IX<sub>det[t]</sub> MAN IX<sub>adv[i]</sub> |  
‘John conhece aquele homem ali’

b) |JOHN KNOW | SOMETHING/ONE<sub>det[t]</sub> MAN IX<sub>adv[i]</sub> |  
‘John conhece (algum/um) homem ali’

É possível indagar por que esse sinal seria um demonstrativo e não um artigo. A seguir, há um exemplo de ocorrência parecida com essa em Libras, em que se emprega apontação para singularizar o SN, assim como a sentenças em **8**. A leitura que se faz em **13** é, novamente, de uma relação de subconjunto restrito a conjunto unitário para singularizar o termo: no conjunto das casas, há uma casa sobre a qual está se falando:



### 13. CASA LÁ CASA ANOS FAMÍLIA JUNTO...

“Naquela casa a família ficou junto...”

Nessa sentença, assim como as apresentadas de **9** a **12**, anteriormente, a leitura é singular, ou seja, os Nomes são lidos como termos singulares. Conforme Ferreira Brito (1995), Quadros (1999) e Quadros & Karnopp (2004), a referência aos participantes no diálogo, em Libras, é feita por meio de dêixis com apontação. Ainda, conforme Quadros (1999), os pontos no espaço relacionam-se ao referente, e introduzem o NP. Esse ponto merece destaque porque pode indicar a necessidade de uma investigação diferente em relação à existência ou não de artigos em Libras. Para explicar essa ideia, vale a pena considerar, por exemplo, a situação descrita por Amaral, Coutinho & Martins (1994) para a Língua de Sinais Portuguesa. Esses pesquisadores perceberam, nessa língua, a existência de um sinal – que não é de localização – curto e rápido, realizado em frente ao corpo, com o dedo indicador, o qual pode ocorrer antes, depois ou simultaneamente com o nome e, conforme os autores, é diferente do sinal empregado para pronomes. Para eles, esse sinal é o artigo na LSP, embora indiquem a necessidade de estudos mais aprofundados para confirmar a hipótese. Talvez análises nesse sentido também em Libras indiquem para uma diferenciação na apontação, já observada por Quadros (1999), no sentido de averiguar se há nessa sinalização a intenção de denotar diferença entre referenciação genérica e singular.

Há ocorrências diferentes de apontação, nos casos **8** e **13** é a presença de um demonstrativo dêitico que singulariza o SN, mas há apontação anafórica, em Libras, para realizar retomada do SN que foi marcado no espaço gramatical. Esse tipo de sinal não é dêitico e pode ser uma marcação próxima à proposta para a Língua de Sinais Portuguesa. Observe-se, em **14**, que a sentença começa com a marcação, no espaço de sinalização, do sinal PESSOA/INDIVÍDUO (que parece ser também um recurso para singularizar N), que se completa com o sinal classificador para GORDO, mas antes da sinalização para ANDAR, o informante realiza um apontamento “LOCI” rápido para a posição que foi marcada com PESSOA/INDIVÍDUO. Esse sinal não é dêitico, parece ter a função definir o nome:





‘LOCI’

14.PESSOA GORDA – CL ‘LOCI’ ANDAR SONHAR<sub>imperfeito</sub>  
 “O gordo andando triste, sonhando...”

Então, em síntese, até o momento, há indicações de que as ocorrências de Nomes Nus, em Libras, preferencialmente, têm uma leitura de termo singular. Essa leitura também é produzida pela restrição realizada com o uso de demonstrativos (dêiticos), pelo emprego do sinal de PESSOA/INDIVÍDUO, pelo uso de “LOCI” referencial apontado para a posição de sinalização de N. Esse apontamento merece ser mais avaliado por ter comportamento próximo a um artigo definido. Além disso, é possível dizer que há um arranjo de DP em Libras, uma vez que, além dos possessivos analisados por Chan-Vianna (2003), ocorre emprego de NumPs para denotar cardinalidade com ou sem incorporação aos Nomes. Vale à pena, também, investigar a incorporação de numeral ao “LOCI” com características de artigo, pois quando não há incorporação, a cardinalidade é indicada antes desse sinal de apontamento, então, é possível haver aí uma pista para a ordem do sistema DP da Libras. Ou seja, a afirmação de que Libras não tem determinantes, portanto, parece equivocada, pois expressões com NumPs, demonstrativos e “LOCI”, nas situações mostradas, dão conta da codificação da propriedade de referenciação singularizada, mesmo em contextos em que o argumento é realizado sem presença de artigo expresso fonologicamente, o que pode corroborar a hipótese de Abney (1987) e Longobardi (1994), a qual prediz a projeção do DP com os núcleos sintáticos capazes de codificar propriedades semânticas de definitude e dêixis.

## Quantificação-D em Libras

Embora existam vários trabalhos sobre o sistema quantificacional das línguas, não há uma definição absoluta que abranja todos os quantificadores contidos na linguagem natural e a maioria dos estudos se concentram em alguns quantificadores, principalmente os lógicos: o universal, ‘Todos’,  $\forall$ , (indica a atribuição de um predicado a todos os objetos de uma classe) e existencial, ‘Alguns’,  $\exists$ , (indica a existência de, pelo menos, uma coisa). Simplificadamente, quantificadores são palavras que denotam quantificação e a língua comum admite diferentes tipos dessas expressões, entre elas, por exemplo, na língua portuguesa, todos, alguns, vários, cada, nenhum.

Expressões quantificadoras podem ser vistas como relações binárias, sintática e semanticamente, isso porque estabelecem relações entre conjuntos de indivíduos e não entre indivíduos, ou seja, de segunda ordem. Se tomadas como quantificadores generalizados, tais expressões denotam uma função D que atribui, para um determinado universo, alguma relação binária entre seus subconjuntos. Um exemplo desse funcionamento pode ser dado com a expressão ‘nenhum’, analisada como a intersecção vazia entre dois conjuntos: ‘Nenhum’AB (Det(N,VP)) denota a sentença  $A \cap B = \emptyset$ . Outro exemplo é a expressão ‘Todo’, que pode significar a relação de inclusão: ‘Todo’AB (Det(N,VP)) denota  $A \subseteq B$ .

Essa proposta está de acordo com o panorama teórico que desenhamos, no início deste trabalho, a partir da proposta de Partee (1995) e Chierchia (2003), ressaltando, então, que a quantificação é uma operação que se dá sobre a sentença, em uma perspectiva de estrutura tripartida. A esse tipo de quantificação, que ocorre em posição de Det, Partee (1995) denomina Quantificação-D.

Sobre a ocorrência de quantificação-D nas línguas de sinais Americana e Catalã, Quer (2011) observa que existe uma forte tendência para dividir o nome e o quantificador, podendo o restritor nominal ocorrer tanto na posição de argumento quanto na posição periférica à esquerda e, nesse último caso, o autor observou que o nome passa a receber uma marca com movimento de sobranceira, do mesmo modo que acontece em Libras para o uso de Wh. Seguem os exemplos da ASL dados pelo autor:

\_\_\_\_\_br  
a. BOOK I WANT ALL/SOME/THREE

\_\_\_\_\_br  
b. \*ALL/SOME/THREE I WANT BOOK

Assim como essas línguas, a Libras também tem realizações de expressões quantificadoras, mas elas têm sido descritas, na literatura em geral, como pronomes ou intensificadores, e a preocupação tem sido muito mais a de anotar a existência desses sinais em lista de vocabulário do que analisar o valor semântico deles. É óbvio que em um trabalho com objetivo seminal como este, não é possível avaliar todas as ocorrências que denotam quantificação em Libras, ainda assim, a proposta aqui é de já mostrar que existem organizações para Quantificação-A e Quantificação-D nessa língua. Para essa última, alguns sinais se destacam, são eles: TODO (e suas variações), QUALQUER, NENHUM/NADA, CADA e ALGUM (sinal de quanto). O primeiro a ser considerado é o TODO.

### Quantificador TODO

O quantificador TODO denota uma relação de inclusão, para Chierchia (2003) “ser um subconjunto de”, como visto anteriormente, em que todos os objetos de uma classe têm o mesmo predicado:  $\forall x (A(x) \rightarrow B(x))$ . Em Libras, há diferentes sinais usados com essa interpretação de quantificação universal. Aqui, não se analisará se a ocorrência deles se dá por diferenças na relação com o tipo de nomes (contáveis x não contáveis, por exemplo) ou predicados (diferença na aspectualidades), mas em trabalhos futuros seria interessante que pesquisas averiguassem essas situações. Por ora, eles serão apenas apresentados de forma geral.

- a. Realização do sinal 1: mão direita em 1, palma para dentro, é movida em arco horizontal do ombro direito para o esquerdo.

#### 15.ALUNO TODO RECLAMAR PROFESSOR@

“Todos os alunos reclamaram da professora”

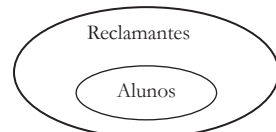
$\forall x (Aluno(x) \rightarrow Reclamar\ professora(x))$ .

Para todo x, se x é aluno, então x reclamou da professora.

$A \subseteq B$

A = Conjunto dos reclamantes

B = Conjunto dos alunos



- b. Realização do sinal 2: mão direita aberta para baixo com dedos curvados, punho gira rapidamente duas vezes em círculo horizontal pequeno.

#### 16. MENINO-GORDO COMPRAR DOCE TODO

“O menino gordo comprou todos os doces.”

$\forall x (\text{Doce}(x) \rightarrow \text{Comprado}(x)).$

Para todo x, se x é doce, então x foi comprado.

$A \subseteq B$

A= Conjunto das coisas que são compradas.

B= Conjunto dos doces.

#### 17. PAI COMPRAR BRINQUEDO TODO

“O pai comprou todos os brinquedos.”

$\forall x (\text{Brinquedo}(x) \rightarrow \text{comprado}(x)).$

Para todo x, se x é brinquedo, então x foi comprado.

$A \subseteq B$

A= Conjunto das coisas que são compradas.

B= Conjunto dos brinquedos.

Esses dois primeiros sinais para TODO parecem atuar dentro do sintagma nominal, quantificando sobre partes de um indivíduo e inclui este conjunto de partes no conjunto denotado pelo SV, ou seja, mantém a ideia de subconjunto. Mas essa descrição precisa ser ainda checada com mais dados, por exemplo, para verificar se eles têm flutuação livre – sinal **1** aparece no início da sentença e o **2** no final –, pois isso parece interferir na análise de estrutura tripartida de Operador [Restritor] [Escopo nuclear]. Já os próximos dois sinais para TODO parecem estar atuando muito mais sobre o SV, indicando intensidade da propriedade expressa pelo verbo, sugerindo mais uma semântica de Quantificação-A do que de Quantificação-D, em que TODO gradua o conjunto denotado pelo SV. Essa questão merece ser aprofundada em outros estudos. Seguem os exemplos:

- c. Realização do sinal 3: mão direita em 1 horizontal, palma para dentro, o punho faz movimento em círculo (espiral para frente) por três vezes.

#### 18. EU ESTUDAR TODO TARDE

‘Eu estudo toda tarde.’

- d. Realização do sinal 4: mão esquerda na vertical, aberta com palma voltada para direita. Mão direita com palma voltada para esquerda e dedos curvados. A direita é movida descrevendo um círculo horizon-

tal para frente até tocar na palma da mão esquerda, a qual permanece parada.

### 19. L-O-J-A EU VENDER TUDO GANHAR DINHEIRO

“Vendi tudo da loja e ganhei dinheiro.”

#### Quantificador QUALQUER

O quantificador QUALQUER também indica a leitura universal, ou seja, relativa a todos os elementos do subconjunto considerado, do mesmo modo que TODO, denota uma relação de inclusão:  $\forall x (A(x) \rightarrow B(x))$ . A seguir, são apresentadas sentenças com ocorrências de um mesmo sinal. Isso não significa que não possam existir outras formas usadas para QUALQUER em Libras, apenas não foram observadas no *corpus* aqui usado. Note-se que ele também aparece na posição final das sentenças,

- a. Realização do sinal: mãos abertas, palmas para dentro, ambas são movidas alternadamente para frente e para trás, batendo as pontas dos dedos. Durante o movimento, a expressão facial se dá com a boca rebaixada. Às vezes, ocorre acompanhado do sinal de VÁRIOS.

### 20. LIBRAS APRENDER PESSOA QUALQUER PODE

“Qualquer pessoa pode aprender Libras.”

$\forall x (\text{Pessoa}(x) \rightarrow \text{Aprender Libras}(x))$ .

Para todo  $x$ , se  $x$  é pessoa, então  $x$  aprende Libras.

$A \subseteq B$

$A$  = Conjunto dos que aprendem Libras

$B$  = Conjunto das pessoas.

### 21 LIVRO LER EU QUALQUER

“Eu leio qualquer livro.”

$\forall x (\text{Livro}(x) \rightarrow \text{Lido}(x))$ .

Para todo  $x$ , se  $x$  é livro, então  $x$  é lido.

$A \subseteq B$

$A$  = Conjunto das coisas que são lidas.

$B$  = Conjunto dos livros.

## Quantificador CADA

Outra expressão que denota quantificação universal em Libras é o sinal de CADA, o qual também estabelece uma relação de subconjunto. Há duas formações para essa expressão e, assim como foi mostrado com o quantificador TODO, uma das sinalizações de CADA parece ser mais Quantificação-A, pois atua sobre o SV com leitura distributiva. Esse sinal ocorre no final de sentenças. Seguem exemplos dos dois empregos de CADA:

- a. Realização do sinal 1: mão direita em 1 com palma para dentro. Essa mão se move em semiarco horizontal do ombro esquerdo para o direito e faz três marcações como se fosse parar no início, meio e fim do sinal.

### 22. PESSOA CADA VIDA DIFERENTE FELIZ

“Cada pessoa é diferente e feliz.”

$\forall x (\text{Pessoa}(x) \rightarrow \text{diferente}(x, \text{feliz}(x)))$

$\forall x \forall y [(\text{Pessoa}(x) \wedge \text{diferente}(y) \wedge \text{Ser}(x, y)) \rightarrow \text{Feliz}(x, y)]$

- b. Realização do sinal 2: mão direita vertical aberta com palma para frente e a as pontas dos dedos médio e polegar tocando. Essa mão se move em semiarco horizontal do ombro esquerdo para o direito, enquanto o dedo médio é distendendo marcando três momentos (início, meio e fim do sinal).

### 23. BOLO DIVIDIR CADA<sub>distributivo</sub>

“Divida um pedaço de bolo para cada um”.

## Quantificador NENHUM/NADA

O quantificador NENHUM/NADA trata das situações nas quais nenhum membro do conjunto B pertence ao conjunto A. Ou seja, a intersecção entre dois conjuntos deve ter como resultado um conjunto vazio:  $A \cap B = \emptyset$  e a formalização da sentença nesse caso seria  $\forall x (A(x) \rightarrow \neg B(x))$ . Mas outra leitura equivalente para NENHUM é a de “ser subconjunto do complemento”:  $A \subseteq \bar{B}$ . Nesse caso, a sentença seria  $\neg \exists x (Ax \wedge Bx)$ . Embora existam sinais compostos para NENHUM/NINGUÉM/PESSOA, realizado, por exemplo, com a mão semifechada subindo pelo pescoço e abrindo ao chegar ao queixo,

aqui, será mostrado apenas o sinal realizado também como NADA, pois no corpus analisado, apenas ele foi empregado.

- a. Realização do sinal: palmas das mãos voltadas uma para a outra na horizontal. A mão direita é movida em círculos sobre a palma da esquerda. Esse sinal é acompanhado de expressão facial negativa.

#### 24. HOJE AULA NENHUM/NADA ALUNO PRESENTE.

“Hoje não veio nenhum aluno para a aula.”

$A \cap B = \emptyset \quad \forall x (\text{aluno}(x) \rightarrow \neg \text{Vir para aula}(x))$

Para todo x, se x é aluno, então x não vir para aula.

$A \subseteq B \quad \neg \exists x (\text{aluno}(x) \wedge \text{Vir para aula}(x))$

Não existe algum x, tal que x é aluno e x vem para aula.

#### 25. EU CASA GATO NENHUM/NADA.

“Não tenho/há gato em minha casa.

$A \cap B = \emptyset \quad \forall x (\text{gato}(x) \rightarrow \neg \text{Ter em casa}(x))$

Para todo x, se x é gato, então x não Ter em casa.

$A \subseteq B \quad \neg \exists x (\text{gato}(x) \wedge \text{Ter em casa}(x))$

Não existe algum x, tal que x é gato e x Tenha em casa.

Mas, há sentenças, como (26) a seguir, nas quais, embora seja empregado o sinal NENHUM/NADA, na posição final é também realizado o sinal TER-NÃO. Observe-se que não parece o caso de esse sinal ser o núcleo do predicado, pois haveria uma dupla negação na sentença lógica, o que contrariaria a noção de relação de intersecção com resultado de conjunto vazio para NENHUM/NADA. Pode ser, outro sim, uma ocorrência de Quantificação-A realizada por TER-NÃO como um intensificador para a sentença.

#### 26. NENHUM CARRO TER-NÃO

“Não tenho nenhum carro.”

$??A \cap B = \emptyset \quad \forall x (\text{carro}(x) \rightarrow \neg \text{Não ter em casa}(x))$

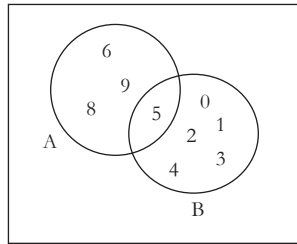
Para todo x, se x é carro, então x não ‘Não ter em casa’.

$??A \subseteq B \quad \neg \exists x (\text{carro}(x) \wedge \text{Não ter em casa}(x))$

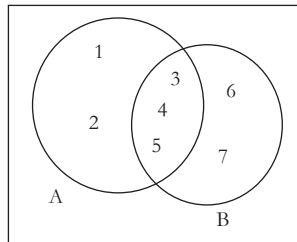
Não existe algum x, tal que x é carro e x Não tenha em casa.

## Quantificador ALGUM

O quantificador existencial ALGUM estabelece uma relação de intersecção entre Conjuntos na qual, para a sentença ser verdadeira, é necessário que exista, pelo menos, um membro em comum  $A \cap B > 0$ , nesse caso, tem-se a leitura de que ALGUNS A's são B's, representado pela sentença:  $\exists x (A(x) \wedge B(x))$ .



Mas, é possível também a intersecção em que ocorre a leitura de ALGUNS A's não são B's, cuja sentença é  $\exists x (A(x) \wedge \neg B(x))$ .



$$A-B = \{1, 2\}$$

Em Libras, dois sinais são traduzido como algum(a), mas o primeiro, descrito a seguir, aparece nos dados mais como um Wh, no sentido de Quem? Quanto? Já a segunda realização, parece se comportar como um operador sobre SN e SV, estabelecendo relação de intersecção entre conjuntos. Considerem-se os exemplos:

- a. Realização do sinal 1: mão direita fechada, palma para cima, os dedos vão sendo abertos, um a um, com a mão em movimento de arco horizontal para a direita. Esse sinal também é usado para denotar 'quanto'.

### 27. ALGUM PESSOA VIR FESTA?

'Alguém veio na festa?'



- b. Realização do sinal 2: duas mãos fechadas palmas para dentro, estendendo os indicadores, as mãos são movimentadas em revezamento para frente duas vezes.

## 27. PALESTRA ALGUM FORMANDO LETRAS PESQUISA APRESENTAR.

“Na palestra alguns formandos de Letras apresentaram pesquisas.”

$A \cap B > 0$

$\exists x(\text{Formando de Letras}(x) \wedge \text{apresentar pesquisa}(x))$

Existe x, tal que pelo menos um x é formando de Letras e x apresentou pesquisa.

Apenas para ilustrar o emprego do quantificador ‘Algum’, se a sentença tivesse o sentido de informar que ‘alguns formandos de letras não apresentaram a pesquisa’, a sentença seria:  $\exists x(\text{Formando de Letras}(x) \wedge \neg \text{apresentou}(x))$ , isto é, ‘existe x, tal que pelo menos um x é formando de letras e x não apresentou pesquisa’.

Com esse grupo de sinais já é possível verificar que Libras tem um sistema de Quantificação-D com uma variada gama de expressões que merecem ser analisadas com mais profundidade, pois, trabalhos nesse viés poderão contribuir para a investigações da semântica em geral, uma vez que essa língua viso-espacial apresenta uma organização para esses quantificadores como outras línguas orais.

A seguir, serão apresentadas formas de expressão que podem ser rotuladas como sinais de Quantificação-A de Libras.

### Quantificação-A em Libras

Como mostrado nos exemplos selecionados para examinar a Quantificação-D, em Libras, alguns usos de expressões podem estar ocorrendo para intensificar o valor do SV mais do que para atuar como operador sobre SN e SV, como foi aventado para as ocorrências de TODO dos tipos 3 e 4, bem como para o sinal TER-NÃO quando em final de sentença em que há emprego de NENHUM/NADA.

É bastante heterogêneo o grupo de expressões que formam o conjunto de recursos responsáveis pela Quantificação-A nas línguas: afixos, advérbios, aspecto e ajustes de estrutura argumental. Partee (1995) considera que justamente essa heterogeneidade pode sugerir que a natureza diversa desses

elementos não permite que todos estejam sob a mesma proposição para a função de quantificação-A, a qual precisaria, então, ser dividida em estruturas quantificadoras de um lado e, de outro, quantificação lexical aplicada diretamente ao verbo ou a diferentes tipos de predicado.

Sobre esse tipo de quantificação nas línguas de sinais, ainda sem uma análise voltada para a investigação semântica, o trabalho pioneiro de Ferreira Brito (1995), apresenta uma descrição da gramática da Libras e a autora, na época, já mostrava que essa língua tem arranjos linguísticos para denotar quantificação. Conforme a pesquisadora, o uso de quantificadores como MUITO é um exemplo dessa organização gramatical, mas destaca que a forma mais recorrente na língua é a incorporação da quantificação nos sinais por alteração nos parâmetros de Configurações de Mão. A autora exemplifica com o verbo OLHAR, mostrando que ao ser realizado com as mãos abertas, ou seja, com os dedos estendidos, tal alteração do parâmetro Configuração de Mão representa uma maior intensidade na ação (FICAR-OLHANDO-**LONGAMENTE**) ou um maior número de referentes sujeitos (**TODOS-FICAR-OLHANDO**)<sup>2</sup>. Essa noção de quantidade que é dada por intensificação tem perdurado nas análises de Libras juntamente com a descrição das configurações para denotar numerais ordinais e cardinais.

De acordo com Partee (1995), na Língua de Sinais Americana – muito próximo ao que Ferreira Brito (1995) notou –, há um tipo de mecanismo de quantificação que tem como característica a sua associação aos verbos ou a outros predicados realizados morfologicamente ou sintaticamente, mais do que, no, ou, com, os argumentos NPs. Além disso, seus efeitos são locais, limitados para o tipo de mudança de significado que pode ser caracterizado por uma regra lexical operando no verbo ou no predicado. Assim, eles podem afetar argumentos de um dado verbo, mas não de outros NPs. Por isso, frequentemente, aparecem com outras modificações verbais, inclusive as relacionadas a aspecto iterativo. A pesquisadora observa que um classificador denotando o movimento do objeto é incorporado dentro do sinal do verbo e esse mesmo classificador pode adicionar informações sobre quantificação como singular, plural e grupo. Observem-se os exemplos da autora:

CL:G uma entidade singular

CL:44 uma entidade plural

---

2 Finau (2004) mostra que essas alterações de parâmetros nos verbos denotam aspectualidade imperfectiva ou iterativa.

- a)  $[Student]_{TOP} @CL:44$  *went west.*  
*“The/sm students went west.”*  
 Os estudantes foram para o oeste.  
 Estudantes foram para o oeste.
- b)  $[Student]_{TOP} @CL:G$  *went west.*  
*“The/a student went west.”*  
 O/um estudante foi para o oeste.
- c)  $[Student @CL:GROUP]_{TOP} @ A-L-L$ , *I like.*  
*“I like all (of the) students.”*  
 Eu gosto de todos os estudantes.  
 Eu gosto dos estudantes.

Em Libras, também se verificam modificações morfológicas em verbos para a formação de classificadores a fim de se conseguir leituras de quantificação, como em **28**, na qual o verbo VER sofre alteração morfológica pela incorporação de PESSOAS. Esse uso ocorreu para descrever a cena de alguém entrando em um ônibus e todos os passageiros olharem para essa pessoa. Note-se que com essa formação, a leitura é de uma quantificação universal:

28.



“Todas as pessoas olharam...”

Vale ressaltar que há alterações morfológicas em verbos que alteram a leitura aspectual perfectiva, imperfectiva e iterativa, como aponta FINAU (2004) e, principalmente, a denotação de iteratividade estreitamente vinculada à quantificação. Além da incorporação de objetos ao verbo, com formação de classificador, outra alteração morfológica que é recorrente com o objetivo de pluralizar e, muitas vezes com leitura de quantificação universal, é a colocação de movimento circular no verbo ou no nome, como se afixasse o movimento realizado pelos quantificadores TODO dos tipos 1 e 2, descritos anteriormente.

29. ARQUIBANCADA\_MULTIDÃO-CL

30. OLHAR\_RECINTO\_TODO-CL

31. AVISAR\_TODOS-CL

A outra situação descrita por Partee (1995) para quantificação em ASL, exemplificada na sentença (c), é o uso de um sinal para grupo *CL:GR* para pluralizar o nome. Em Libras, há um sinal que também parece ser empregado com essa função, tornando o termo genérico. Ele é realizado com as mãos verticais abertas, dedos curvados, palma a palma inclinadas para cima, batendo os pulsos. Segue um exemplo dessa ocorrência:

32. GRUPO SURD@ SEMPRE JUNTOS VIAJAR

‘Surdos sempre viajam juntos.’

Além dessas alterações observadas por Partee (1995) para a ASL, Quer (2012) também notou o uso de um sinal, TEND, para denotar situações genéricas, nessa língua, e uma forma com a mesma função na Língua de Sinais Francesa: ÉS. Para o autor, esses sinais são operadores genéricos e, para comprovar sua hipótese, apresenta os exemplos reproduzidos a seguir:

\_\_\_\_br

(a) LION SELF:CL1 #PREDATORY TEND [ASL]

‘The lion is a predatory cat.’

\_\_\_\_\_br

(b) IX JAPAN EARTHQUAKE ÉS++ [LSC]

‘Japan is in a seismic area.’

\_\_\_\_br

(c) LLEÓ DEPREDA+++ ÉS

‘The lion is a predator.’

Em Libras, os sinais VÁRIOS e MUITO podem também denotar termo genérico e, geralmente, eles ocorrem depois do nome. No caso de MUITO, ele também aparece como quantificador do predicado. Seguem os sinais e exemplos:

## 33. VÁRIOS



## 34. CASAS MUITAS



## 35. CARRO AQUELE CARO MUITO

‘Aquele carro é muito caro.’

## 36. EL@ SUJ@ MUITO PRECISAR BANHO.

‘Ela está muito suja, precisa tomar banho.’

Além dessas organizações que podem ser tomadas como Quantificadores-A, em Libras, ainda há o emprego do advérbio SEMPRE (o qual denota aspecto imperfectivo), bem como ocorrências do sinal RARO (raramente), que auxilia a estabelecer leitura de termo genérico. Adjetivos também parecem interferir nesse tipo de leitura, pois, em 39, GATO é visto como singular muito por conta da descrição de PEQUENO e BRANCO. A seguir os exemplos dessas situações:

## 37. CURITIBA RARO DIA BOM

‘Em Curitiba, é raro um dia bom.’

## 38. ALUNO BOM, PREGUIÇA NÃO, SEMPRE, SEMPRE ESTUDAR

‘Aluno bom não tem preguiça, está sempre estudando.’

## 39. GATO PEQUENO COR BRANCO ESPERTO

‘O gato é pequeno, branco e esperto.’

## Conclusão

Esse trabalho teve como objetivo apresentar uma visão geral da organização do sistema de quantificação em Libras. Ainda que seminal, essa amostra, provisoriamente, permite dizer que Libras, uma língua viso-espacial, essencialmente, apresenta os mesmos tipos de mecanismos atestados para a expressão de quantificação em línguas orais: Quantificação-A e Quantificação-D. Assim, essa análise pode contribuir para responder questões apontadas por Partee (2008) como importantes para os estudos semânticos de quantificação e as características tipológicas das línguas, como destacado no início deste artigo.

A partir desse ponto, o que se espera é a realização de futuras pesquisas para investigar o uso de marcações quantificadas no processo de aquisição de linguagem por crianças surdas; averiguar o emprego dos quantificadores na produção escrita da língua portuguesa por alunos surdos; analisar a leitura do tradutor/intérprete dessas expressões e, é claro, realizar investigações mais profundas sobre a quantificação em Libras, pois como observa Chierchia (2003): “Compreender como os quantificadores funcionam, significa reconhecer uma peça central das línguas e do pensamento que elas informam”.

## Bibliografia

- ABNEY, S. *The English Noun Phrase in its sentential aspect*. PhD thesis, Cambridge Mass.: MIT, 1987.
- BACH, E et al. A note on quantification and blankets in Haisla. In: Bach, E. et al. *Quantification in Natural Language*. Dordrecht: Kluwer, 1995.
- BORGES NETO, J. *Adjetivos. Predicados Extensionais e Predicados Intensionais*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- CHAN-VIANA, A. *Aquisição de português por surdos: estruturas de posse*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2003.
- CHIERCHIA, G.; McCONNEL-GINET, S. *Meaning and Grammar: introduction to Semantics*. Cambridge: MIT Press, 1990.
- CHIERCHIA, G. & SMCCONNELL-GINET, S. *An Introduction to Semantics*. MIT Press, 1996.
- CHIERCHIA, G. *Semântica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.
- DOBROVIE-SORIN, C; BLEAM, T. & ESPINAL, M. T. Bare nouns, number and types of incorporation? In: VOGELEER, S. & TAMOVSKI, L.(eds), *Non-definiteness and plurality*, Benjamins, Linguistik Aktuell/Linguistics Today series, p. 51-81, 2006.

- FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. Trad. e Sel. de Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FERREIRA-BRITO, L. *Por uma Gramática das Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.
- FELIPE, T. A. *Libras em contexto – livro do estudante/cursista*. Brasília: MEC/SEESP. (Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos), 2001.
- LONGOBARDI, G. Reference and proper names. In: *Linguistic Inquiry*, n.25, 1994.
- MULLER, A. L. A expressão da genericidade nas línguas naturais. In: MULLER, A. L.; NEGRÃO, E. V.; FOLTRAN, M-J (Orgs.). *Semântica formal*. São Paulo: Contexto, p. 153-172, 2003.
- MÜLLER, A. L.; NEGRÃO, E. V.; FOLTRAN, M-J (Orgs.). *Semântica Formal*, São Paulo: Ed. Contexto, 2003.
- MÜLLER, A.; NEGRÃO, E.; GOMES, A. Q. ‘Todo’ em contextos coletivos e distributivos. *DELTA*, v. 23; 71-95, 2007.
- NEIDLE, C. et al. *The syntax of American Sign Language*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 2000.
- PARTEE, B. H. Topic, Focus, and Quantification. In: *SALTI Proceedings*, DMLL Publications, Cornell University, p. 159-189, 1992.
- PARTEE, B. H. Quantificational structures and compositionality. In: Bach, E., et al. (eds.). *Quantification in Natural Languages*, pp. 487-540. Kluwer, Dordrecht, 1995.
- PARTEE, B. H. *A-Quantification and D-Quantification*: Background. In: Proseminar on Semantic Theory, Seth Cable’s Ling 720, Fall, 2008.
- PARTEE, B. H. *The History of Formal Semantics, with special attention to quantification*. Presentation in Angelika Kratzer’s Linguistics 720 proseminar, September 6, 2011. (unpublished talk).
- QUADROS, R. M. de (1999). *Phrase structure of Brazilian sign language*. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre.
- QUADROS, R. M. de. & KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUER, J. *Quantificational Strategies across Language Modalities*. In: Logic, Language and Meaning: 18th Amsterdam Colloquium, Amsterdam, The Netherlands, December, 19-21, 2011.





# O Glossário Letras-Libras como instrumento para estudo de unidades terminológicas em Libras

*Marianne Rossi Stumpf*

Universidade Federal de Santa Catarina

*Janine Soares de Oliveira*

Universidade Federal de Santa Catarina

*Ramon Dutra Miranda*

Universidade Federal de Santa Catarina

## Introdução

O número de estudantes surdos nas universidades, particulares e públicas tem aumentado no Brasil, notadamente na última década, a partir do decreto 5.626. Destaca-se neste fenômeno a participação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, responsável pela implantação do Curso de Letras-Libras, pioneiro para formação professores e tradutor/interpretes de Libras – Língua Brasileira de Sinais.

Para garantir o acesso e a permanência das pessoas surdas na Universidade, todos os materiais foram traduzidos para Libras e disponibilizados em vídeo no ambiente virtual de aprendizagem do curso. Para isso formou-se uma equipe de tradutores possibilitando mais um campo de trabalho para pessoas surdas: a tradução de materiais didáticos.

Os tradutores/atores participantes da equipe eram pessoas surdas bilíngues – fluentes em Libras e língua portuguesa – conhecedores das realidades culturais que permeiam os falantes destas duas línguas. Sendo uma área relativamente nova da tradução, os primeiros tradutores precisaram criar suas próprias estratégias para desenvolver esse trabalho, visto que existem especificidades da modalidade visual espacial que impedem a apropriação das estratégias já utilizadas e consolidadas para o caso das línguas orais.

Desde a abertura do curso, que teve a primeira turma iniciada em 2006, um considerável volume de materiais acadêmicos foi traduzido para Libras e disponibilizado para os estudantes. O processo de tradução destes materiais gerou e continua gerando extensa lista bilíngue (Português – Libras) de termos especializados da área acadêmica de letras e linguística.

A tradução destes termos técnicos demanda discussão permanente, pesquisa e criação de neologismos a fim de minimizar as dificuldades dos estudantes na compreensão dos textos acadêmicos.

Como resultado deste trabalho fez-se necessário constituir e disponibilizar um repertório lexicográfico de termos especializados no ambiente virtual do curso Letras-Libras. Esse repertório denomina-se *Glossário Letras-Libras*<sup>1</sup>, um recurso didático relevante para formação dos estudantes do curso visto que apresenta em Libras a definição de conceitos da educação de surdos e ensino de línguas por meio de vídeos produzidos por tradutores/pesquisadores surdos de modo que sejam inteligíveis ao público alvo do curso.

Neste artigo, apresentar-se-á o desenvolvimento do *Glossário Letras-Libras*, que se constituiu como instrumento para o processo de ensino aprendizagem no ambiente virtual do curso Letras-Libras, destacando-se as decisões na organização do sistema que exigiram e exigem aprofundamento na análise linguística de unidades lexicais em língua de sinais, bem como o papel da Escrita de Sinais como suporte para essa análise e como referência para base de dados do glossário e para o registro (escrito) da Libras.

## Ampliação lexical em Língua de Sinais

Segundo dicionário Houaiss, o glossário era utilizado na Idade Média e Renascença continha um conjunto de termos de uma área do conhecimento e seus significados. Localizava-se na parte final de um manuscrito, ou era enfeitado num volume próprio, de anotações interlineares (*glosas*), sobre o sentido de palavras antigas, termos técnicos ou sentidos poucos conhecidos encontrados nos textos da obra. Também servindo como elucidário.

No curso Letras-Libras, o glossário é utilizado como elucidário para termos especializados ou cujos sentidos são poucos conhecidos dentro da comunidade Surda.

No ambiente virtual de aprendizagem são disponibilizados os textos necessários para a formação dos estudantes do curso Letras-Libras. Por se tratar de textos repletos de conceitos que devem ser entendidos, aprendidos e aplicados ao longo do curso, frequentemente encontram-se termos especializados na língua portuguesa escrita que (ainda) não possuem correspondentes em Libras.

O *Glossário Letras-Libras* visa contribuir com a ampliação do sinalário<sup>2</sup> de Libras. Sendo relevante não só para estudantes do curso, mas também

1 Disponível em <<http://www.glossario.libras.ufsc.br>>.

2 Para Stumpf (2005), sinalário é o conjunto de expressões que compõe o léxico de uma determinada língua de sinais.

para tradutores/intérpretes de modo geral e pesquisadores da área. Como destacou a pesquisadora Faria-do-Nascimento (2009):

Conscientizar estudantes surdos, de cursos de graduação, a respeito dos processos de construção terminológica permitirá o enriquecimento ainda mais acelerado da LSB, e a rápida sistematização e divulgação dos neologismos terminológicos acarretará o acesso e o domínio mais rápido, também dos intérpretes para adequarem sua tradução ao contexto emergente. (Faria-do-Nascimento, 2009, p. 55)

No entanto, apesar de as novas tecnologias favorecerem o desenvolvimento de repertórios lexicográficos, ainda são relativamente poucas as iniciativas de elaboração de repertórios para áreas de especialidade. Destacam-se nesse campo além do Glossário Letras-Libras, os trabalhos desenvolvidos pela FENEIS do Rio Grande do Sul com o Fórum de Estudos Surdos na Área de Informática – FESAI; do Projeto Glossário Científico em Língua Brasileira de Sinais, idealizado e produzido pelo Instituto de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro coordenado pela professora Vivian Rumjanek; do Projeto “Sinalizando a Física” da Universidade Federal do Mato Grosso; do blog Terminologia da Política Brasileira em LIBRAS/ Língua Portuguesa organizado pelo pesquisador e tradutor José Ednilson Júnior; do blog WebSurdo com sinais da área de informática produzido pelo tradutor e pesquisador Francinei Rocha Costa; do Guia FotoLibras coordenado por Tatiana Martins; do Glossário de Amamentação em Libras produzido pelas Secretarias de Saúde e Educação do Mato Grosso do Sul; além dos vocabulários elaborados em trabalhos acadêmicos como no caso de Amorim (2012), Faria-do-Nascimento (2009) e Marques (2008).

Mesmo em Língua de Sinais Americana que vem sendo investigada sistematicamente desde 1960 é mais comum encontrar repertórios lexicográficos de língua geral do que em áreas de especialidade.

Oliveira e Weininger (2012) atribuem a necessidade de desenvolvimento de repertórios de áreas de especialidade em Libras às questões históricas de dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa descrita por vários pesquisadores surdos brasileiros. Conforme atestado em Silva (2009):

Em muitos casos, o surdo lê, mas não entende o que lê, não consegue construir o sentido do texto, tem o costume de ler as palavras isoladamente, sem considerar seu contexto, costuma sempre buscar a tradução para a língua de sinais. O fracasso da leitura pela maioria dos surdos, por muitos anos, pode estar ligado a fatores como: (1) prática pedagógica em que o professor segue o caminho mais fácil ensinando palavra por palavra e descartando os

elementos de ligação como preposições, conjunções e artigos, pois deduzem que a língua de sinais não possui estes conectores; (2) grande maioria dos professores que ensinam a língua portuguesa para surdos não são fluentes na língua de sinais, o que acarreta um grande barreira na mediação entre professor e aluno, além da descaracterização da Libras como língua efetiva, e, por último, (3) o fato de os surdos estarem diante de textos em português e não em Libras. (Silva, 2009, p. 50)

Portanto em razão da carência de materiais fez-se necessário aprofundar, aperfeiçoar, discutir, bem como refletir sobre o sinalário da Libras, visto que o campo da pesquisa em linguística de língua de sinais no Brasil é relativamente novo. Sendo assim, nesse momento de constituição do campo, os sinalários acadêmicos foram criados, principalmente, a partir de empréstimos do alfabeto datilológico. Que algumas vezes passavam a ideia de artificialidade para os acadêmicos surdos evidenciando a necessidade de aprofundamento da reflexão para constituição de conceitos abstratos. Conforme observa o pesquisador McCleary (2009):

As línguas de sinais não têm as mesmas possibilidades de empréstimos que vimos nas línguas orais, por causa da diferença de modalidade. Mesmo assim, elas vivem sempre em contato estreito com uma língua oral dominante e podem ser influenciadas em consequências desse contato. O canal mais aberto para a influência da língua oral sobre a língua de sinais é por meio da datilologia e a da “inicialização”. Todas as línguas de sinais usam datilologia como um meio de compensar a falta de sinais para representar conceitos que já tem nome na língua oral e para representar nomes próprios. (McCleary, 2009, p. 39)

No entanto, partindo da experiência cotidiana observavam-se sinais ‘visuais’ e ‘icônicos’ enquanto os surdos acadêmicos se apoiavam em sinais com uso da datilologia ou formado a partir da primeira letra da palavra da língua portuguesa ao mesmo tempo sentiam necessidade de cunhar sinais mais próximos da visualidade para compreender os conceitos. A proposta de novos sinais para conceitos acadêmicos busca aproximar-se da comunicação diretamente em sinais visando garantir um espaço de conforto para as pessoas surdas também no ambiente acadêmico. Na mesma linha, visando promover o uso, bem como a valorização da língua de sinais no espaço acadêmico, utiliza-se também a escrita de sinais na apresentação dos termos especializados por concordar que “A escrita – e a impressão tipográfica – são as tecnologias que mais têm promovido a padronização de línguas e a dominância cultural de um centro de poder sobre outras regiões” (McCleary, 2008, p. 17). Sendo

a escrita de sinais importante para registrar e fixar uma variedade no papel e/ou na tela do computador contribuindo para memorização e visualização de determinado conceito.

Sem a pretensão de apresentar solução definitiva para sinais correspondentes aos conceitos das áreas contempladas na formação em Letras-Libras, o desenvolvimento do glossário é produto desse processo de reflexão e aprofundamento a partir da convivência com/entre estudantes, pesquisadores, intérpretes e professores participantes das transformações vividas pela comunidade surda no ambiente acadêmico da Universidade Federal de Santa Catarina desde 2006.

### **Primeiros passos para desenvolvimento do Glossário Letras-Libras**

Inicialmente constituiu-se um repertório lexicográfico no ambiente virtual do curso Letras-Libras denominado dicionário – em projeto coordenado pela professora Marianne Stumpf – que contava principalmente com os nomes das disciplinas e vocabulário referente às ferramentas digitais de apoio à aprendizagem, tais como *wiki*, *chat*, videoconferência, entre outros.

Posteriormente, o repertório foi denominado glossário com vista a contemplar sinais referentes aos conceitos apresentados nas disciplinas. Assim, o trabalho de estudo dos textos-base, seleção de termos e alimentação do repertório lexicográfico contendo vocabulários do curso Letras-Libras era realizado pelos tradutores do curso Letras-Libras como parte de seu estudo e preparação para tradução dos textos-base.

A partir de 2008, a equipe de tradução começou a se reunir sistematicamente aproveitando o conhecimento que os tradutores traziam de seus estados de origem<sup>3</sup> e do contato com estudantes do curso Letras-Libras para fomentar a alimentação do repertório. Essa variedade de informantes foi relevante para a constituição do glossário, visto que, por questões históricas – poucos registros ou mesmo ausência de interações entre comunidades surdas de diferentes regiões do país – é comum encontrar diferentes propostas de realizações de sinais para um mesmo conceito.

Assim, o primeiro passo foi convencionar dentro da própria equipe qual sinal deveria ser adotado por todos e o passo seguinte, e mais difícil, foi adaptar sua produção linguística a essa decisão. Muitos sinais regionais eram

3 A equipe de tradução contou com a participação de diferentes tradutores surdos desde que foi instituída em 2006, inclusive tendo recebido profissionais de diferentes estados (SC, RJ, SP, AM, CE, RS, GO) que contribuíram para a ampliação do repertório do curso de forma fecunda e diversificada.

produzidos naturalmente diante das câmeras, o que gerava um desgastante processo de revisão e regravação de vários vídeos. Conforme bem relatou AVELAR (2010) a partir de sua investigação sobre a questão da padronização na equipe:

Inicialmente eles ficaram em dúvida sobre a questão de padronização linguística de sinais estudados no AVEA, relatando que seria impossível padronizar sinais por causa de variação linguística deles. Contudo, com a formação de uma equipe de atores-tradutores surdos junto com a coordenação de tradução do AVEA, os atores-tradutores surdos conseguiram padronizar sinais novos que não possuíam antes, e com isso passaram a entender a necessidade de padronização e sua importância para que os alunos compreendam o conteúdo e que a língua de sinais evolua na ampliação de seu vocabulário [...] Tal experiência também indicou que os dicionários de Capovilla e do INES não têm todos os sinais necessários ao desenvolvimento dos conteúdos trabalhados no curso daí a demanda pela criação de sinais novos como os de morfologia, sintaxe, que vem sendo atendida pela própria equipe de tradução, à medida que eles produzem sinais novos, registrando-os em glossário disponibilizado no AVEA. (Avelar, 2010, p. 70)

Para preparação da tradução, o tradutor recebia o texto-base da disciplina, em língua portuguesa, em meio impresso e digital, após a leitura do material para compreensão do conteúdo iniciavam-se as pesquisas lexicográfico-terminológicas. Tais pesquisas consistiam em consulta a dicionários em língua portuguesa de termos especializados, contato com professores autores, professores ministrantes, monitores, pesquisadores, colegas tradutores, entre outros. Neste momento de preparação o tradutor identificava termos que não possuíam correspondentes em Libras ou ainda que considerasse relevante para o entendimento do conteúdo. O professor também recomendava a inclusão de unidades lexicais no glossário. Os termos eram discutidos nos encontros semanais da equipe e todos participam da composição da paráfrase, além de, sempre que possível, da criação de novos sinais.

A partir de 2010 a equipe do Glossário deixou de fazer parte do conjunto de tarefas da equipe de tradução, embora ainda contasse com a participação de todos os membros da primeira equipe, tornou-se mais independente com espaço e momento próprios para discussões e pesquisas, e assessoria direta de professores convidados, bem como colaboradores da área de computação e design. Esse movimento foi necessário a partir da percepção de que era essencial implementar ferramentas de buscas que atendessem às especificidades da comunidade surda, principal público-alvo do material, bem como da necessidade de disponibilizar o repertório em ambiente online independente do

ambiente virtual do curso Letras-Libras. Nessa nova etapa de trabalho passou a se denominar o repertório como *Novo Glossário Letras-Libras*, para isso além dos tradutores surdos e das coordenadoras do projeto, passaram a integrar a equipe de discussão e desenvolvimento: o programador, estudante do curso de graduação em Ciência da Computação desenvolvedor do *Novo Glossário Letras-Libras*; a designer, mestranda em Design e Expressão Gráfica – pesquisadora de “Diretrizes de interfaces interativas aplicadas a Glossários para LIBRAS”, responsável pelo novo *layout* do Glossário; bem como estudantes do curso Letras-Libras presencial que atuavam em diferentes funções relacionadas a equipe de tradução, tais como: coordenador da equipe de tradução; revisora; cinegrafista, transcritor de Escrita de Sinais; e colaboradores na área de programação, linguística e tradução.

Nas reuniões semanais eram discutidos os conceitos relacionados aos termos especializados selecionados pelos tradutores. Em geral, o tradutor já apresentava resultados de pesquisas realizadas com representantes de comunidades surdas de todo o Brasil. O grupo também realizava consultas a dicionários tidos como referências na área, tais como, Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue, de Fernando Capovilla, Dicionário da Língua Brasileira de Sinais do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Comunicação em Língua de Sinais Internacional, Dicionário de Informática em LIBRAS do FESAI – Fórum de Estudos Surdos na Área de Informática; dicionários de Língua de Sinais Americana (ASL) e Língua de Sinais Francesa (LSF) disponíveis na internet, além de dicionários de Linguística e Tradução e os já conhecidos Aurélio, Houaiss, Michaelis, entre outros. Também foram realizadas pesquisas através do Cyber Café, espaço reservado para comunicação entre estudantes do Curso Letras-Libras, solicitando-se a colaboração dos estudantes para conhecer os sinais utilizados nos estados nos quais estavam sediados os polos de apoio presencial.

## **Evolução do Glossário Letras-Libras**

Inicialmente, cada vídeo (figura 1) do glossário apresentava a seguinte estrutura:

- Soletração da palavra.
- Sinal a ser utilizado pelos tradutores do curso.
- Definição do conceito.
- Exemplos.
- Variações regionais.

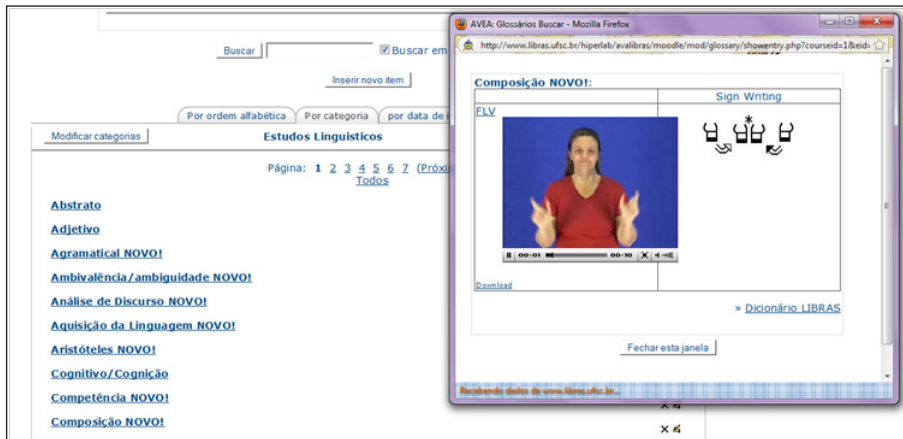


Figura 1 – Visualização da primeira versão do Glossário Letras-Libras<sup>4</sup>

Caso a equipe não conhecesse um ‘sinal’ em Libras que correspondesse ao termo em português e, não tivesse ainda uma proposta de novo sinal para o termo, o Glossário tinha a seguinte apresentação:

- Soletração da palavra.
- Definição do conceito.
- Exemplos.

Sendo a soletração um recurso utilizado como espécie de ‘empréstimo’ enquanto não existisse um ‘sinal’ considerado adequado para representar o conceito estudado. Conforme citado anteriormente esta prática é comum em Libras e também em outras línguas de sinais como se pode comprovar na citação abaixo de pesquisadores de Língua de Sinais Americana.

Technical terms are fingerspelled only if no sign currently exists and the English term is important to know. However, a combination of signs may be enough to carry the concept until a more efficient sign is created by the Deaf community. (Tennant & Brown, 1998, p. 20)

A construção deste repertório terminológico mostrou-se relevante para ampliação do sinalário de Libras de forma responsável e comprometida. Isso se evidenciou com as frequentes solicitações de intérpretes, estudantes surdos, assim como pesquisadores de todo país para ter acesso ao material. Despertando o interesse até mesmo instituições que desejavam oferecer cur-

4 Na janela imagem da tradutora Heloíse Gripp Diniz.



sosemelhantes ao Letras-Libras e ter acesso ao conhecimento desenvolvido pela equipe UFSC para avançar ainda mais nas conquistas da área.

Mas, apesar do trabalho de estudo e preparação o *Glossário Letras-Libras* ainda não atendia ao público-alvo como os tradutores gostariam, visto que a busca no sistema só era permitida em uma direção (português-Libras). Essa limitação ocorria porque a indexação continuava sendo prioritariamente pela ordem alfabética da língua portuguesa, limitação também presente em outros repertórios lexicográficos em Libras, conforme analisam Carvalho e Marinho (2007):

Na situação de consulta aos verbetes do corpo do dicionário, o surdo que procurar pelo significado de uma palavra em português localizará a palavra-entrada facilmente. Encontrará, porém, dificuldades se ele souber o sinal e tentar encontrar o equivalente em português, pois terá que percorrer toda a obra ou recorrer a um mediador, colocando-se na condição de dependente. (Carvalho & Marinho, 2007, p. 128)

Os critérios de organização sistemática do glossário precisavam ser elaborados com base em elementos constitutivos das unidades lexicais em Libras para permitir o uso pleno e bidirecional do repertório tanto por usuários surdos (alunos, professores e tradutores de materiais didáticos do curso de Letras-Libras) quanto ouvintes (alunos, professores e intérpretes).

Portanto, a atual fase de desenvolvimento do *Glossário Letras-Libras* tem como principal objetivo desenvolver uma metodologia para elaboração de um sistema de busca diferenciado, baseado em aspectos visuais da Língua de Sinais, tais como, *Configuração de Mãos e Localização do Sinal*, aliado à proposta de ampliação e disponibilização online, para livre acesso de tradutores e pesquisadores. Tal ferramenta além de contribuir para a tarefa dos tradutores do curso Letras-Libras tem como objetivo oportunizar a consulta de outros tradutores profissionais e, em formação, buscando favorecer a tradução textos especializados de forma sistematizada e possibilitando a consolidação de um campo relevante dos Estudos da Tradução em Libras.

Para isso, é necessário apoiar-se em estudos linguísticos da língua de sinais principalmente relacionados à fonologia e morfologia. A identificação das unidades fonológicas e morfológicas que constituem a Libras são referencial imprescindível para organização de repertórios lexicográficos dessa língua. Na seção seguinte, apresentar-se-ão alguns conhecimentos linguísticos que embasaram as decisões metodológicas para o desenvolvimento do glossário.

## Filtros de busca e análise linguística

A delimitação dos filtros de busca do glossário tem contribuído para aprofundamento e sistematização da análise linguística de unidades terminológicas em Libras<sup>5</sup> pois uma das primeiras contribuições do desenvolvimento do sistema foi a confirmação da necessidade de definir critérios efetivos para busca.

Assim, com base na consulta a repertórios lexicográficos em língua de sinais definiu-se que o primeiro filtro deveria ser a Configuração de Mão (CM) que compunha o sinal. Para cada vídeo deveria ser associada uma<sup>6</sup> CM que possibilitasse ao usuário do Glossário encontrá-lo no conjunto de vídeos armazenado no banco de dados.

Era necessário decidir quais seriam as CMs utilizadas no sistema. No Brasil havia três propostas de destaque de catalogação e ordenação de CMs, a saber: Ferreira-Brito (1995), Lira & Souza (2005) e Pimenta (s.d.), além da proposta de Nobre (2011)<sup>7</sup> que estava em processo de construção na época. Faria-do-Nascimento (2009) também desenvolveu uma proposta de ordenação fundamentada em princípios lexicográficos, no entanto, buscando abranger maior número de pesquisadores e não desejando formular uma nova proposta de ordenação das CMs, o Glossário Letras-Libras considerou as CMs conforme organizadas no sistema *Sign Writing*. Sendo assim, a busca do Glossário Letras-Libras baseia-se nos dez grupos apresentados no Alfabeto Internacional de Escrita de Sinais (ISWA) 2010<sup>8</sup>, conforme ilustrado na figura 2.

Testes de usabilidade (ver Cardoso, 2012) aliados à análise linguística revelaram a necessidade de disponibilizar a busca não só por uma CM (da mão direita para destros), mas também pela CM definida pela literatura como passiva (mão esquerda para destros). Inicialmente a disponibilização de busca por qualquer uma das mãos parecia ampliar as possibilidades do sistema em nível satisfatório (considerando-se possibilidades de busca e complexidade de acesso) para os usuários. No entanto, definidas as duas opções de associação

5 Janine Oliveira, uma das autoras deste artigo, desenvolve pesquisa em nível de doutorado na qual propõe um modelo de análise linguística para unidades terminológicas em Libras. Ver Oliveira & Weinger (no prelo e 2012).

6 Posteriormente verificou-se que era necessário mais de uma CM.

7 Rundesth Saboia Nobre elaborou em suas investigações durante o Mestrado uma proposta com 132 Configurações de Mão divididas em 13 grupos. Disponível em <<http://www.idsinais.libras.ufsc.br/listaCm.php>>.

8 “Existem dez grupos de símbolos para as mãos. As mãos são agrupadas de acordo com quais dedos são usados. Esses dez grupos são o começo da ‘Sequência-de-Símbolos-SignWriting’, que é a ordem dos símbolos usada para procurar sinais em dicionários escritos em SignWriting”. (STUMPF, 2005, p. 57)

para busca, a análise fonológica de uma amostra de unidades terminológicas contidas no sistema revelou outras características que ainda precisam ser definidas de modo a fornecer possibilidades práticas de busca. Por exemplo, em sinais como SEMÂNTICA (figura 3) e PRAGMÁTICA (figura 4) há dificuldade de eleger quais CMs devem ser associadas ao sinal no sistema. A análise dessas e de outras unidades terminológicas do sistema parecem conduzir à necessidade de associar a cada vídeo todas as configurações de mão que aparecem na realização do sinal, no entanto é preciso pensar também na usabilidade, no momento da recuperação de dados, para o usuário do glossário e avaliar se a associação de várias CMs não prejudicará a função de filtragem que a CM deve exercer no banco de dados.



Figura 2 – Visualização dos Grupos de Configuração de Mão

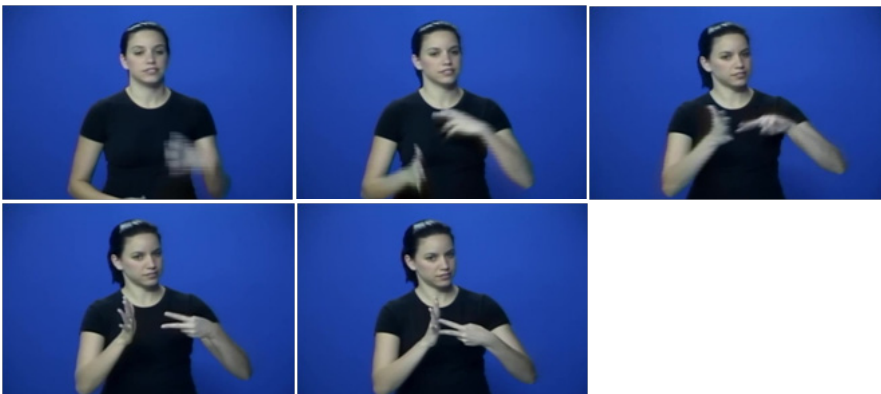


Figura 3 – Sequência de telas do sinal SEMÂNTICA<sup>9</sup>

9 Nas figuras 3 e 4 imagens da tradutora Fernanda de Araújo.

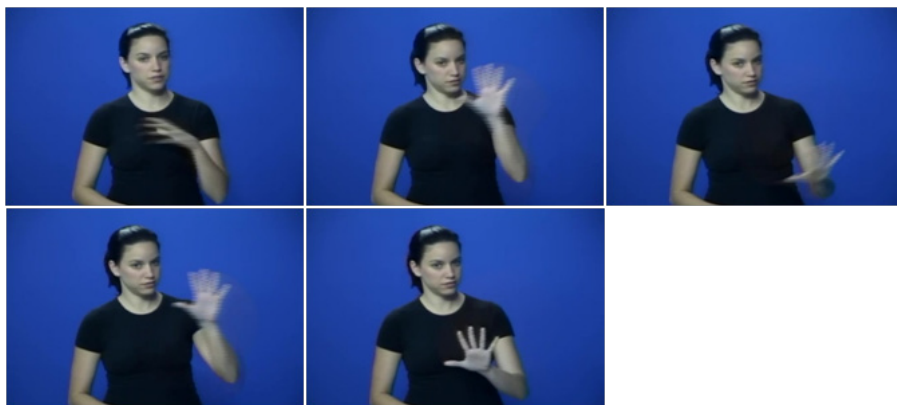


Figura 4 – Sequência de telas do sinal PRAGMÁTICA

Atualmente, associam-se duas CMs para cada sinal postado no sistema sem desconsiderar a reformulação dessa decisão metodológica.

À medida que as investigações em linguística de língua de sinais se ampliam é possível fundamentar as funcionalidades dos repertórios lexicográficos digitais, como o glossário, ao mesmo tempo em que a aplicação de certos resultados em banco de dados de sinais aponta para fenômenos que contribuem para pesquisa em linguística.

No caso do filtro “Localização” tomaram-se como base os estudos de Stokoe e colegas (1965/1976) que definiram as seguintes localizações para realização de um sinal na ASL: local neutro; face ou cabeça inteira; testa, sobrancelha, face superior; olhos, nariz ou face do meio; lábios, queixo ou face inferior; bochecha, têmpora, orelha ou face lateral; pescoço; torso, ombros, peito e tronco; braço não dominante; cotovelo não dominante, antebraço; interior do punho; parte de fora do punho.

Após algumas discussões e análises (ainda preliminares) utilizando-se um avatar (figura 5) estabeleceram-se quatorze regiões selecionáveis:

1. Neutro
2. Cabeça
3. Testa
4. Olhos
5. Nariz
6. Boca
7. Queixo
8. Bochecha

9. Orelhas
10. Pescoço
11. Ombros
12. Tronco
13. Braço
14. Mãos

Neste filtro, o usuário deverá definir com o cursor do mouse o local do corpo onde o sinal é realizado, clicando assim que o local desejado ficar sombreado.



Figura 5 – Visualização de avatar e alguns filtros de localização

Com esses filtros já é possível observar algumas características das unidades terminológicas e categorizá-las segundo cada filtro escolhido.

Assim, pode-se, por exemplo, analisar somente os sinais associados ao filtro ‘tronco’ (figura 6).

Tanto o filtro ‘Configuração de Mão’ quanto o filtro ‘Localização do Sinal’ devem atender ao objetivo de organizar o banco de dados de unidades terminológicas e permitir a recuperação da informação de maneira mais intuitiva e eficiente possível. Por isso, a forma de associação desses filtros aos vídeos do sistema está em permanente aprimoramento. Nessa tarefa, os estudos e materiais desenvolvidos em Escrita de Sinais têm sido determinantes na tomada de decisões para organização do glossário Letras-Libras.

A sessão seguinte apresentará informações gerais sobre a escrita de sinais e sua contribuição para a organização e busca em repertórios lexicográficos em língua de sinais.

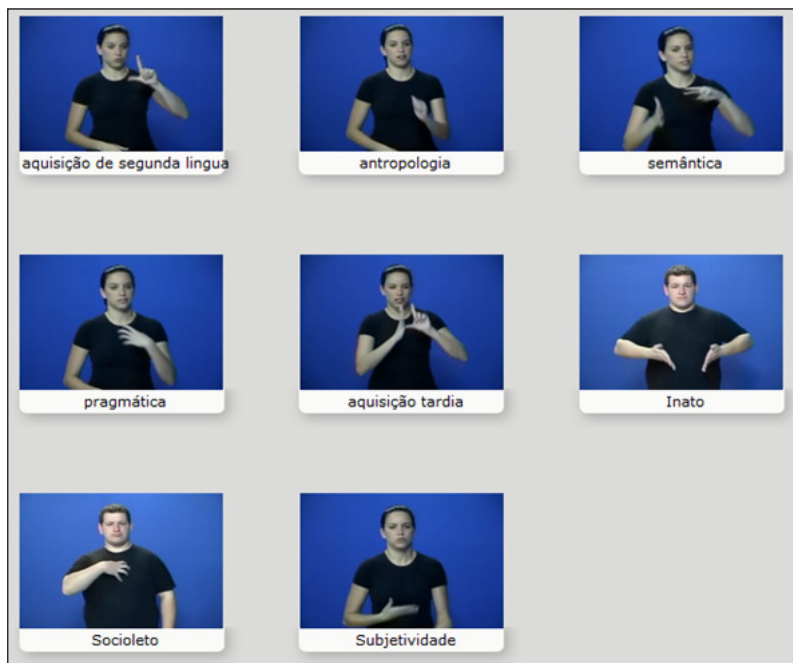


Figura 6 – Resultado da busca pelo filtro ‘tronco’

## A Escrita de Sinais na organização de repertórios lexicográficos

A Escrita de Sinais é um sistema visual de registro das línguas de sinais. Os símbolos utilizados nesta escrita buscam expressar os movimentos, as formas das mãos, as expressões não manuais e os pontos de articulação. Assim, as Línguas de Sinais contam com registros em vídeo e em Escrita de Sinais.

O sistema de escrita para línguas de sinais denominado *SignWriting* (SW) foi inventado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton, que dirige o DAC – *Deaf Action Committee*, uma organização sem fins lucrativos sediada em La Jolla, Califórnia, USA. Trata-se de um sistema para representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O *SignWriting* pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais adapta o sistema à sua própria ortografia. O sistema notacional do *SignWriting* permite o mapeamento dos sinais

de uma língua de sinais, contribuindo para estudo e organização do léxico da língua. Nas palavras de Capovilla (2001):

A solução para a escrita dos surdos consiste em fazer com que os sinais lexicais da língua com a qual eles se comunicam sejam convertidos em texto. Para isso é preciso substituir o código alfabético que mapeia a fala por outro código que mapeie os sinais código quirêmico ou código dos sinais como, por exemplo, o sistema *SignWriting*. (Capovilla, 2001, p. 1494, volume II)

O Alfabeto Internacional de Escrita de Sinais é um sistema notacional de características gráficas esquemáticas, constituído de um rico repertório de elementos de representação das principais características gestuais das línguas de sinais.

No Glossário Letras-Libras o ISWA permitiu a organização e hierarquização dos grupos e configurações de mãos. Para armazenar digitalmente um sinal na forma escrita foi utilizado o BSW, que é a representação binária da escrita de sinais, essa representação pode ser armazenada facilmente em um banco de dados e convertida automaticamente em imagem (símbolos do SW), sempre que necessário para visualização. Assim, embora as configurações de mãos sejam apresentadas por fotos, cada imagem está associada a um código. Como cada configuração de mão base está representada por um código único é possível implementar a busca por essa configuração dentro do banco de dados.

Além disso, a utilização da organização dos grupos de configuração de mãos do SW no Glossário Letras-Libras permite estar em conformidade com um padrão internacional, facilitando assim o uso do banco de dados do glossário para novas pesquisas. Portanto, é a partir da transcrição do sinal em símbolos do ISWA que se identificam seus atributos configuração de mão e local de realização para postagem no sistema.

Inicialmente os vídeos do glossário tinham todo seu conteúdo transcrito para Escrita de Sinais, no entanto, na nova versão optou-se por apresentar-se somente o ‘sinal’ propriamente dito em Escrita de Sinais (Figura 7). Esta mudança ocorreu por sugestão dos próprios estudantes do curso Letras-Libras que fizeram uso das ferramentas de interatividade disponibilizadas pela coordenação do curso para envio de sugestões, elogios e críticas.

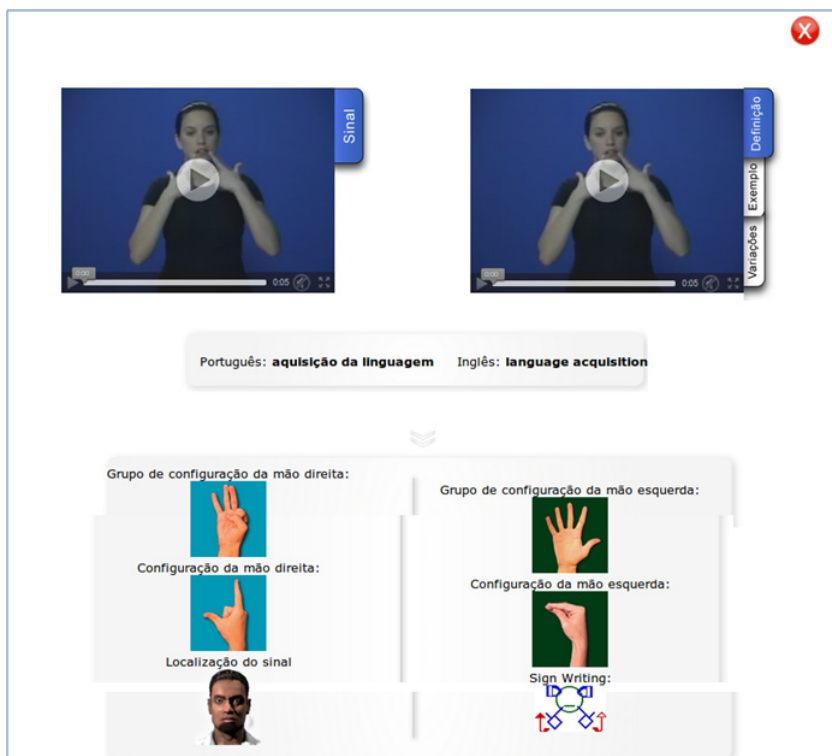


Figura 7 – Tela de resultado do sinal AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

O tratamento dos dados associados aos códigos binários do ISWA permite recuperações de informações de modo automático o que garante resultados consistentes e imparciais. Assim, por exemplo, é possível recuperar informações como a frequência de uso de cada CM no sistema. Como no dicionário *SignBank*, selecionando o grupo 9 o sistema recupera as informações de frequência dos sinais associados a cada CM do grupo (figura 8).

Baseando-se nesse tratamento da informação do sistema, no Glossário Letras-Líbras optou-se por ‘esconder’ as CMs enquanto não são associadas a nenhum sinal do banco de dados, evitando que o usuário selecione CMs que não apresentarão resultados. Assim, o grupo 9 apresenta originalmente 40 CMs (figura 9) enquanto o usuário visualiza somente 8 (figura 10) atualmente no Glossário Letras-Líbras



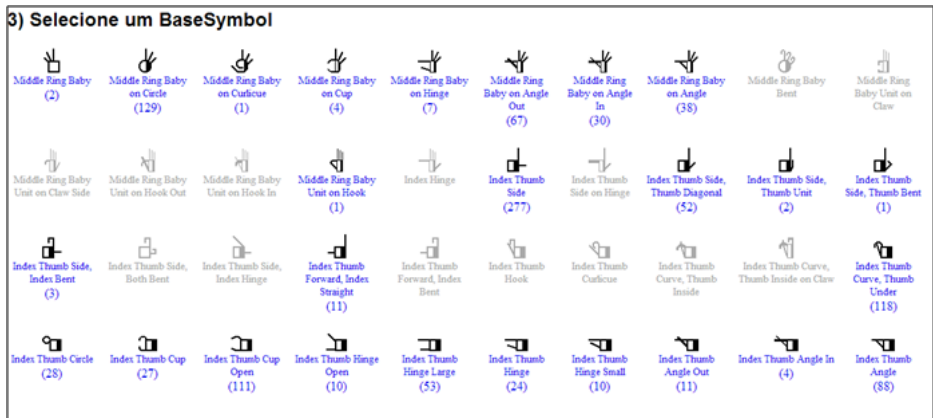


Figura 8 – Visualização de frequência de uso das CMs do grupo 9 no dicionário *SignBank*  
 Fonte: <<http://www.signbank.org/signpuddle2.0/frequency.php?ui=12&sgn=46&cat=1&sg=1cd>>

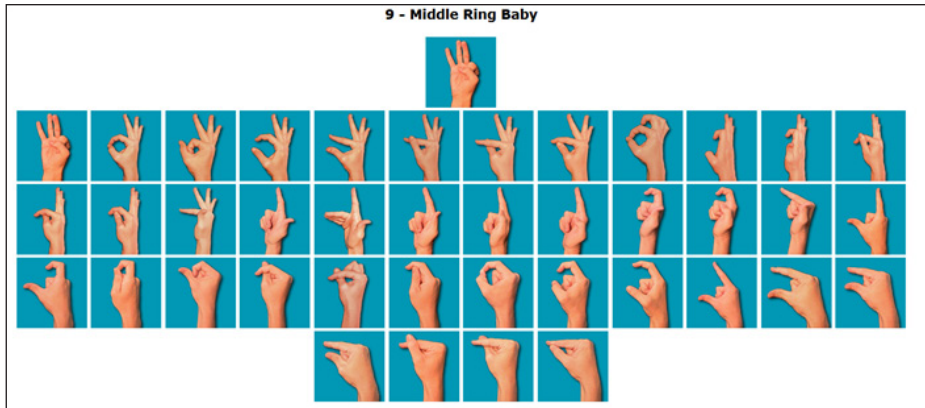


Figura 9 – CMs do grupo 9 do Glossário Letras-Libras

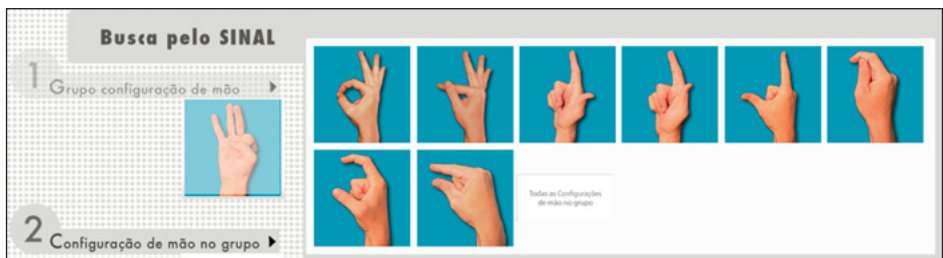


Figura 10 – CMs do grupo 9 disponíveis para consulta do usuário no Glossário Letras-Libras

O projeto de atualização do glossário também ambiciona disponibilizar filtros de buscas diretamente através dos símbolos da Escrita de Sinais e, a partir destes, o uso de avatares. O ideal de visual em tecnologia seria utilizar ao invés de tradutores humanos somente o avatar em Libras, porém, ainda é difícil encontrar uma tradução automática que atenda às especificidades da língua de sinais.

Nesse campo de investigação destacam-se as pesquisas desenvolvidas pelo Projeto SiSi (Say It Sign It) da IBM; pelo GTI Graphics Group da Universidade Pompeu Fabra; pela Unicamp sob coordenação do professor José Mario De Martino.

## Considerações finais

O Glossário constituiu-se em importante ferramenta na formação dos estudantes, na atuação de tradutores/intérpretes e principalmente na valorização e ampliação do léxico de Libras.

A codificação das configurações de mão através do ISWA permitiu o desenvolvimento de um sistema com armazenamento e recuperação de dados – por meio da ‘busca pelo SINAL’ – consistente. A alimentação desse banco depende de discussão permanente sobre diversos temas da área de linguística de língua de sinais e de parcerias com outros grupos de pesquisa para contribuir de maneira efetiva para o campo da terminologia em Libras.

Além das contribuições terminológicas para área de linguística, a equipe UFSC também tem sido procurada por pesquisadores de outras instituições que atuam no desenvolvimento de repertórios lexicográficos em diferentes áreas de especialidade para trabalhar em conjunto a partir do conhecimento construído no curso Letras-Libras. Trabalha-se para consolidar essa parceria de elaboração e disponibilização de “glossários em Libras” para várias áreas de especialidade apoiada no *software* que vem sendo desenvolvido na UFSC para armazenamento e busca de sinais em banco de dados terminológico.

O conhecimento construído pela equipe de *Glossário* constitui-se em ferramenta de consulta que contribui para a melhor qualidade das aulas de graduação e pós-graduação, pesquisas na área de língua de sinais, uso da comunidade surda, congressos, etc.

Além disso, comprova que a Libras é língua plena e viva, que se amplia com a necessidade de representar termos técnicos. É um *upgrade* que acontece na comunidade surda, até pouco tempo limitada a um nível muito abaixo da capacidade de seus integrantes, expandindo rapidamente sua língua através de acesso a oportunidades que sempre foram seu direito e hoje começam a se tornar realidade.

## Referências

- AMORIM, Gildete da S. *Sinalizando e Incluindo: na saúde, realidade ou ilusão?* [Dissertação de Mestrado]. Niterói, RJ: Centro Universitário Plínio Leite, 2012.
- AVELAR, Thaís Fleury. A Questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do Curso de Letras – Libras da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal “cultura”. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, 2010.
- CAPOVILLA, Fernando César, Walkiria Duarte Raphael. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*, Volume II: sinais de M a Z. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 2001.
- CARDOSO, Natália Pizzetti. Diretrizes para o desenvolvimento do design de interfaces de glossários de Libras. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica, 2012.
- CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia. MARINHO, Margot Latt. Contribuições da lexicografia ao contexto educacional bilíngue de surdos. In: LIMA-SALLES, Heloisa Maria Moreira (Org.). *Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cânone Editorial, 2007. p. 119-142.
- FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira. Uma proposta lexicográfica*. [Tese de doutorado]. Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Letras. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, 2009.
- HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1 Vol. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MARQUES, Rodrigo Rosso. *A experiência de ser Surdo: uma descrição fenomenológica*. [Tese de doutorado]. Florianópolis: Universidade de Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, 2008.
- OLIVEIRA, Janine S. de. WEININGER, Markus J. Elaborating an Online Multi-Access, Multi-Modal Brazilian Sign-Language Glossary for Technical Terms in Linguistics. In: *Sign Language Interpretation and Translation Studies in Brazil*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2012.
- \_\_\_\_\_. Densidade de informação, complexidade fonológica e suas implicações para a organização de glossários de termos técnicos da língua de sinais brasileira. In: *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: Editora da UFSC. (no prelo)
- MCCLEARY, Leland. Sociolinguística. [Material didático]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso Letras-Libras, 2008.
- QUADROS, Ronice Müller de. Karnopp, Lodenir. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004
- \_\_\_\_\_. CERNY, Roseli Zen, PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). *Estudos Surdos III*, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 32-57.

\_\_\_\_\_. SOUZA, Saulo Xavier. Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 170-209.

SILVA, Fábio Irineu da. *Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Sigmwriting*. [Dissertação de Mestrado] Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de pós-graduação em Educação, 2009.

STOKOE, William C. CASTERLINE, Dorothy C. CRONEBERG, Carl G. A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles. Washington, D. C.: Linstok Press, 1965/1976.

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema Sigmwriting: Línguas de Sinais no papel e no computador*. [Tese de doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Informática na Educação, 2005.

TENNANT, Richard A.; BROWN, Marianne Gluszak. *The American Sign Language hand-shape Dictionary*. Washington DC: Gallaudet University Press, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras*. Florianópolis: UFSC, 2006.

# O lúdico na produção e leitura em Escrita de Sinais

*Débora Campos Wanderley*  
*Doutoranda em Linguística da UFSC*

## **Introdução**

Este artigo, que ora apresento, traz, em algumas partes, minha pesquisa de mestrado em Linguística, na UFSC, sob o título “*Aspectos da leitura escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos da educação básica e de universitários surdos e ouvintes*” cuja metodologia visou analisar a influência do lúdico e atividades motivados nos estudos de caso que trazem o caminho do afetivo para aprendizagem na produção e leitura. Por isso, minha escolha focou, especialmente, o lúdico na produção em escrita de sinais, que é uma novidade e, ao mesmo tempo, visa uma contribuição para um novo campo de estudo na pedagogia bilíngue para surdos, já que propostas de pesquisa como esta são praticamente inexistentes no trabalho de ensino de escrita de sinais de forma lúdica e ainda são poucos os trabalhos que existem para o ensino de língua portuguesa de forma lúdica.

Podemos citar, por exemplo, o trabalho de Passarelli (2004), que trouxe grandes contribuições no sentido de propor adaptações à escrita de sinais, que é um sistema de escrita que registra a língua de sinais, como primeira língua usada por sujeitos surdos, podendo-se denominar, em algumas circunstâncias, a segunda língua usada por ouvintes. Por fim, o lúdico não apresenta apenas uma diversão ou distração, mas mostra muito mais por desenvolver no sujeito vários aspectos afetivos para o processo da produção e leitura, podendo construir, dessa forma, vários significados.

## **O desafio de uma experiência antes da escolha do tema do lúdico em escrita de sinais**

Considero relevante relatar brevemente o meu histórico buscando as experiências que me motivaram a iniciar a pesquisa. Durante a minha formação

em pedagogia, fui sempre orientada para o lúdico, como estratégia de motivação para a aprendizagem prazerosa, através dos jogos, que é uma coisa séria. Aprendi, durante esse curso, a reconhecer que os jogos são importantes para a vida em sociedade e contribuem para o aumento da autoestima, embora confesse que, inicialmente, não me estimulou tanto para aprender sobre a comunidade surda, pois os estudos estavam direcionados à inclusão e a professora não preparava metodologia para surdos, só ensinava para ouvintes. Então, formada no curso de pedagogia, optei também cursar outro curso, Letras Libras, na modalidade a distância, que tem algumas disciplinas pelas quais me interessei. Foram três disciplinas da escrita de sinais I, II e III, ministradas pela professora Marianne Stumpf, que também foi minha orientadora do mestrado. Somente após cursar as duas graduações, consegui unir as duas referências que julguei principais em minha formação: O lúdico e a Escrita de Sinais.

Como monitora da disciplina de Escrita de Sinais I, do curso Letras Libras presencial, em 2010, na UFSC, uma turma inclusiva que tinha surdos e ouvintes fluentes em Libras, desenvolvi uma atividade na qual os alunos deveriam usar um baralho com imagens das configurações de mãos (figura 1). Ao pegar uma carta, cada aluno deveria escrever a configuração de mão em escrita de sinais. O objetivo era realizar um exercício de fonética.



Figura 1 – Baralho das Configurações de Mãos desenvolvido por Pimenta

Mas a atividade não transcorreu como eu havia planejado, pois os alunos se animaram e queriam que cada um criasse um sinal com significado em escrita de sinais na produção. Esse não era o objetivo inicial, mas logo que aceitei essa mudança na regra, eles demonstraram uma aprendizagem ainda mais rápida do que eu esperava.

Os alunos sentiram-se motivados a criar novas regras e com o envolvimento na atividade, tiveram espaço para criatividade, participando com prazer de apostar quem escreveria corretamente. Fazem sentido as palavras de Passarelli, (2004, p. 24):

O aluno cria um novo saber, porque cada um tem o seu universo e constrói seu modelo; o fazer do estudante é tal que. Enquanto opera, inventa o que deve fazer e como deve fazê-lo. Assim, a produção de um texto, tendo como ponto de partida um modelo, não implica reproduzi-lo ou imitá-lo, mas sim (re)criá-lo.

A partir disso, em outro dia da aula, apresentei um texto em um seminário, o qual tinha a escrita de sinais com erros. Instiguei os alunos a fazerem a correção, pois queria que eles realmente aprendessem. Eles discutiram sobre a forma correta. Um aluno levantava para corrigir e outro para ajudar. Eu coordenava as ações perguntando se estava correto e mostrava a leitura do sinal que eles estavam corrigindo. Quando eu mostrei uma interpretação errada do sinal que eles estavam corrigindo, eles se esforçaram para corrigi-lo até acertar. Foi uma experiência gratificante mostrar um sinal e eles corrigindo, o que demonstrou que essa estratégia é interessante para a sua aprendizagem ao participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Quanto maior a participação, mais o aluno aprenderá, sendo mais fácil fazer a conexão da atividade com a aprendizagem. O trabalho deve surgir de forma espontânea e guiado com sabedoria para favorecer o diálogo entre professor e alunos.

A seguir, apresento em escrita de sinais, um exemplo da narrativa de um acidente de carro que bateu num muro (Figura 2). Esse exemplo favoreceu muitas discussões durante o seminário realizado em sala de aula:

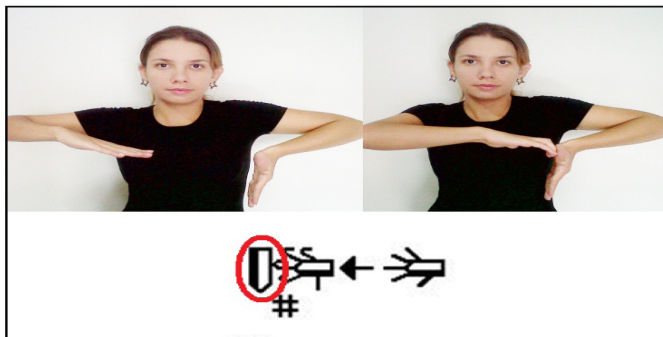


Figura 2 – Sinal de acidente é incorreto (Não se usa essa configuração da mão no muro, ao contrário, de cabeça para baixo). Para transcrever em escrita de sinais, a figura teria que ser da direita para esquerda.

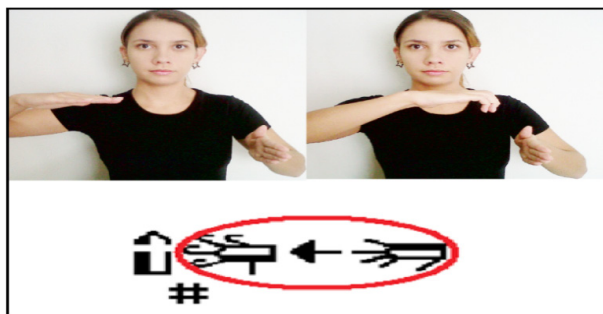


Figura 3 – Após mudar uma configuração da mão para a forma correta, há outra configuração da mão que está fora contexto da outra.

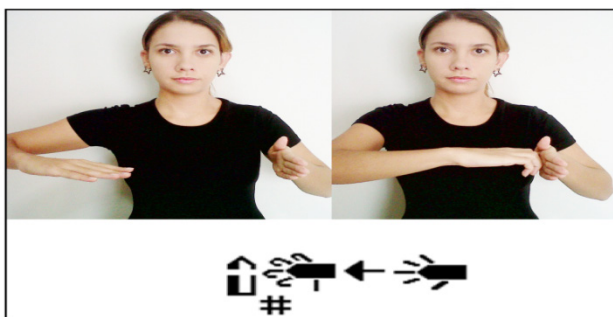


Figura 4 – O sinal correto de acidente em escrita de sinais.

Trabalhando como monitora de Letras Libras, eu tinha que despertar ou desenvolver a faceta criativa dos alunos em relação à produção textual escrita.

Nem todas as atividades propostas pelo professor despertam interesse nos alunos. Quando ocorre desinteresse, o professor precisa reagir rapidamente, modificando sua estratégia para despertar a participação de todos.

### **Conceito de lúdico na aprendizagem**

Muitos alunos declaram não encontrar prazer em escrever. Por isso, é preciso refletir sobre algumas atividades prazerosas para surdos como a piada, contar histórias, escrever cartas, jogos, conversas, relacionamento amoroso, curiosidade e jogo. Aqui entra mais prioritariamente a questão do lúdico. Antes de explicar esta questão, muitos alunos perdem o sentido da importância de escrever, perdendo o ânimo de usar certas estratégias como algo que valha a pena:



Quando se chega à escola, as pessoas começam a escrever para nada. O aluno começa a escrever porque o professor diz que é para escrever. Ele, então, escreve para o professor [...] sobre o que não quer escrever, ou não está interessado em escrever, e sabe que a pessoa que vai ler não está interessada em ler. (Soares, 1995, p. 13)

Soares trata a respeito dessa participação dos alunos e tudo aquilo que eles recebem, mas salienta que há ausência de interesse e de prazer na aprendizagem. O aluno sabe que vai passar por uma perda e isso provoca um desinteresse de sua parte, havendo um corte com relação aos professores. Há muitos estudos sobre essa questão que se situa no entrecruzamento da História das tradições populares, da Filosofia, da Antropologia e da Sociologia.

No Egito e na Grécia, até mesmo os adultos brincavam, isto é, toda a família fazia parte desse ato de brincar na educação, pelo fato de ensinar os ofícios e as artes para as crianças. O primeiro a demonstrar interesse pelo estudo do lúdico foi Platão, que aponta a importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, principalmente nas áreas exatas (matemática). Assim, o filósofo Platão já destacava a importância que o lúdico exerce na aprendizagem, afirmando que uma estratégia que apresenta um jogo para os alunos, há “por trás” da atividade uma intenção de ensinar. Huizinga (2010, p. 6), destaca que:

Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo. (Huizinga, 2010, p. 6)

Tratando o lúdico nessa abstração, há uma dicotomia em todas as coisas e em todas as questões abstratas, sempre há o que é e o que não o é. É importante a seriedade em poder focar esta questão na ausência de brincadeiras, do lúdico, do prazer, não focada nesse prazer. Mas com relação à brincadeira, não se deve dissociá-la da seriedade. Ela vai influenciar de todas as formas, porque dentro da brincadeira existem regras, existe criatividade, existe o jogo que sempre traz os dois caminhos e isto é algo bastante complexo. Ele coloca todas as experiências que existem na realidade dentro do jogo e elas podem ser vivenciadas.

Sendo que se realiza de forma autônoma, o conceito do jogo pode derubar o de seriedade, uma vez que o mesmo busca excluir o jogo. Porém, o jogo pode perfeitamente incluir a seriedade. Para esclarecer melhor, Huizinga, 2010, argumenta: o riso, por exemplo, está de certo modo em oposição à

seriedade, sem, de maneira alguma, estar diretamente ligado ao jogo. Os jogos infantis, como o futebol e o xadrez são executados dentro da mais profunda seriedade, não se verificando nos jogadores o contrário. O que vale para o riso chama-se cósmico e é compreendido pela categoria da não-seriedade.

Os jogos tem um objetivo final e iniciam-se com os primeiros passos, quais sejam: planejar e pensar antes, respeitando as regras, as mudanças, as alternância e a sucessão até que chegue ao seu final. É sua limitação do tempo desse jogo e não no cotidiano.

Os seres humanos não percebem que foram envolvidos, na realidade, por brincadeiras, posicionando-se a favor ou contra em vários assuntos. Esses pensamentos diferentes já estão por trás daqueles que estão brincando e que esta brincadeira se torna uma coisa séria para que os outros acreditem ou não, que pesquisem, debatam e desenvolvam seu espírito com o crescimento da história por serem brincadas pelos outros, pois desde que começou mundo, foi Deus que brincou para criá-lo.

Deus brinca. Deus cria, brincando. E o homem deve brincar para levar uma vida humana, como também é no brincar que encontra a razão mais profunda do mistério da realidade, que é porque é “brincada” por Deus. (Lauand, 2000, p. 1)

É no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primeiro do jogo. (Huizinga, 2010, p. 7)

Com a metodologia usada pelos jesuítas, o lúdico volta a ter um destaque importante, principalmente no estudo da gramática e da ortografia. Geralmente o desenvolvimento de aprendizagem em qualquer disciplina na educação precisa saber separar em usar o lúdico na fase adulta e a da infância, pois na sociedade Média não existia o sentimento da Infância. Os primeiros sentimentos de Infância tiveram início mais ou menos entre os séculos XVII e XVIII, quando se fez uma diferenciação entre a fase adulta e a fase da infância. Apareceram então novos conceitos a respeito do crescimento da criança, valorizando as suas características essenciais, pois antes o ensino estava só na mente dos adultos, foi se que era um prejuízo na aprendizagem por falta de interesse das crianças por terem dificuldades emocionais como timidez, sustos e medos.

O poder do lúdico na criança dá-lhe o prazer de adaptar a realidade ao seu gosto. Sob a orientação do professor e com o apoio dos jogos, procura-se

fazer desaparecer os “medos e os temores”, “obter uma maior assimilação do mundo, dos impulsos e das motivações e conseguir uma maior adaptação à realidade e uma estabilidade da emotividade”, Enciclopédia online (2005). O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejo. Portanto, é necessário que os professores saibam como usar o seu papel de mediador. Juy, 2004, destaca que:

Os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o lúdico é eminentemente cultural. Por meio da ótica do psicólogo suíço Jean Piaget pode-se notar que a concepção dos jogos não é apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das pessoas, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

A brincadeira é fundamental para o crescimento do ser humano. Chateau (1987, p. 14) diz que uma criança que não sabe brincar é uma miniatura de velho e será um adulto que não saberá pensar. O homem só aprende a pensar e a se posicionar no mundo como agente ativo em sua sociedade, se vivenciou uma infância verdadeira, recheada de brinquedos e brincadeiras, caso contrário já como criança será “uma miniatura de velho”.

Com relação à brincadeira, o mesmo autor, (p. 124), confirma que é preciso tomar muito cuidado para que o jogo não se torne apenas um divertimento, desprezando essa parte de orgulho e de grandeza humana que dá seu caráter próprio ao jogo humano.

É preciso ficar atento quando se deixa os brinquedos ao redor das crianças. Como elas se entendem, como elas reagem, como elas se comunicam e os professores podem aproveitar o tempo para interagir e dialogar com elas através de uma metodologia que envolve o prazer e o bom gosto, a fim de que aprendam de uma maneira descontraída, evitando assim o desperdício do tempo, quando tem oportunidades para ensinar. ‘É um dos ensinamentos do professor Waldo Wanderley, dizendo que a mediação constitui um recurso eficaz na solução de conflitos originados de situações que envolvam diversos tipos de interesses. Esse é um processo confidencial e voluntário em que a responsabilidade pela construção das decisões cabe às partes envolvidas. Diferente da arbitragem, a decisão caberá sempre a um terceiro. “O jogo nos dá a oportunidade de descobrir informações sobre o nosso meio que contribui para nossa visão do mundo e para várias formas de aprendizagens” (Brougère, 1998 p. 190).

Através dos jogos são exercitados aspectos físicos e mentais do indivíduo. Portanto, porque não aprender escrita de sinais para ler e escrever

de uma forma prazerosa, interativa, em que trocamos pontos de vista, conhecemos melhor o outro, convivemos de uma maneira harmoniosa e feliz? Para Georgie Gusdorf (cit. por Bandet e Réjane, 1975) “O jogo é o sal da civilização, é fonte de alegrias, símbolo da reconciliação do destino individual e social”.

Em relação às teorias do lúdico na Educação Infantil, para Vygostsky (1987), a importância para a língua escrita é uma aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também os processos de desenhar e brincar são atividades de caráter representativo, adquirindo os signos para representar significados. O mesmo autor afirma que:

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras. (Vygotsky, 1987 p. 134)

Existem outros grandes teóricos como Froebel (1826), Dewey (1952) e Piaget (1973) que confirmam a importância do lúdico para a educação da criança.

Para Froebel (1826, p. 14), a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, autoexpressão e participação social às crianças. Ele afirma que a escola deve considerar a criança como atividade criadora e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva. Sendo assim, o educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para promover e facilitar a educação da criança. A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização seria através do método lúdico.

Já Dewey (1952, p. 15), pensador norte-americano, afirma que o jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança. Em suas palavras: somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro.

Piaget (1973, p. 15) mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Também os jogos e as atividades lúdicas tornaram-se significativas

à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato.

É importante conhecer quais as consequências que isso pode ter sobre a relação da criança com a cultura numa perspectiva não mais psicológica, mas antropológica, que envolve cultura lúdica. A cultura resulta da experiência lúdica. Ela não resulta de um indivíduo e sim pela construção da sociedade. A construção é o que envolve a natureza dos humanos, de sua influência com interações, já legitimadas pela sociologia. Na visão lúdica da Antropologia, são utilizados vários tipos de brinquedos, dependendo de cada lugar e da cultura de cada povo. Por exemplo, os índios, ao receber brinquedos de carros, os mesmos não brincam como os carros se movimentam nas ruas da cidade, mas podem brincar de outro tipo como jogar pedra, por exemplo. Tudo depende da sua cultura que pode transformar tudo em outras imaginações. Com isso podemos afirmar que a cultura surda também se diversifica conforme o meio social, a cidade e mais o sexo do sujeito. É provável que se tenha a mesma cultura nas faixas etárias, aos quatros e aos quatorze anos, não podendo serem usados os mesmos jogos para ambas as idades. Embora que os meninos e meninas tenham alguns elementos em comum, às vezes surgem grandes diferenças graças à sua experiência lúdica. A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, na interação precoce entre a mãe e bebê (Blumer, 1969).

Experiências lúdicas demonstram que ao mostrar-se bonecos aos meninos, os mesmos poderão inventar uma guerra, já as meninas poderão inventar algo de comer e beber. Adolescentes se preocuparão com relacionamentos amorosos, com compras ou outras ocupações.

Percebe-se que nenhum dos alunos, na sua produção escrita, se iguala por terem experiências diferentes assim como cada um faz suas escolhas: colocar ou não o assunto do tema, preferir ou não em escrita de sinais, sem pontuações, por valorizar a importância das expressões faciais, dar importância ao uso diferente da modalidade visual ou acompanhar as regras da escrita portuguesa. Pela visão e motivação diferentes ao escrever, os alunos vão se construindo em todos os gêneros da escrita em que foram envolvidos pelo jogo para o qual criaram as regras a serem seguidas com seriedade.

A literatura e atividades através dos jogos foram produzidas por uma sociedade adulta que se preocupa com os leitores afim de entenderem este

sistema, mostrando seu crescimento com a produção, associando-a com a experiência lúdica que tiveram desde a infância e que aprenderam de uma maneira prazerosa. A nossa vontade é no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da escrita das crianças.

## Metodologia, Análise e Dados

Utilizo a minha própria metodologia em pesquisa-ação com a estratégia de usar o lúdico a partir de uma pesquisa feita em Santa Maria (RS), na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, por ser a única escola mais próxima de Santa Catarina que tem crianças surdas e onde é oferecida a escrita de sinais.

Nessa escola uma aluna surda, com cinco anos, está no jardim, tem pais surdos, fluentes em língua de sinais, possui um pouco do conhecimento da escrita portuguesa e escrita de sinais, tem boa vontade e interesse de escrever. Assim que criei um jogo de boliche para a aluna apreciar, ela conseguiu entender devido sua boa leitura e escrita.



Jogo de boliche

O objetivo do jogo era que a aluna aprendesse a ler e escrever os números em escrita de sinais que estavam escritos nas garrafas do boliche. Escrevendo aqueles números e se tivesse acertado, proporcionaria assim, com a minha interação, o início do uso da escrita e leitura em escrita de sinais.

É necessário reconhecer, porém, que os números do sistema alfabético e do sistema escrito são distintos e não podem ser confundidos, conforme se vê a seguir:

O seguinte momento importante é quando se faz a distinção entre as letras que servem para ler, e os números que servem para contar. Números e le-

tras já não podem misturar-se, porque servem a funções distintas. Mas o terceiro momento reintroduzirá o conflito: precisamente com a iniciação da escolaridade primária (se não antes), a criança descobrirá que o docente diz, tanto “quem pode ler esta palavra?” como “quem pode ler este número?”. Que um número possa ser lido, apesar de que não tenha letras, constitui um problema real. Um problema que somente se resolve quando tomamos consciência de que os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever as palavras. (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 51)

A escrita de sinais desempenha, portanto, o mesmo papel do sistema de escrita alfabético. Sabemos, no entanto, que a representação pelo sistema alfabético é baseada nos sons da língua oral e que as duas representações escritas, a alfabética e a escrita de sinais, baseiam-se nas suas respectivas línguas cada uma em sua modalidade, que apresentam semelhanças quanto às regras linguísticas. A escrita de sinais não é desenho e nem ideograma, assim pode ser criada uma palavra que represente o símbolo fonético. Os autores acima citados afirmam que:

Para povos de línguas diferentes que usam os mesmos caracteres para representar os números, não há nenhuma necessidade de introduzir modificações na escrita para ajudar a ler os números: nada terá de ser mudado no número escrito 8 para que se leia “oito”, *ocho*, *eight*, *huit*, etc. (p. 51)

Assim como as línguas de sinais que não são universais, mas que são utilizadas por uma comunidade que se organiza em torno de sua língua em cada país, a comunidade ouvinte universalmente busca formas escritas de representar os números e sua função social pode ser vista em qualquer lugar, escrita nos bancos, nos papéis de contas a pagar, nos números de telefone, enfim, os números fazem parte da educação formal na escola. Da mesma forma em língua de sinais, após ter o conhecimento dos números, os surdos podem facilmente associá-los aos sinais e sua escrita, quer seja em língua brasileira de sinais, ou língua americana de sinais, como no exemplo do número 8.

Podemos ter consciência, no entanto, que no ensino de matemática não necessitamos fazê-lo em escrita de sinais para efetuar contas de soma, divisão, subtração, multiplicação, como é representado no exemplo abaixo:

$$\begin{array}{r} \square \\ + \square \\ \hline \ominus \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{um} \\ + \text{dois} \\ \hline \text{três} \end{array}$$

Devemos continuar a calcular com a representação de números das línguas orais.

$$\begin{array}{r} 1 \\ + 2 \\ \hline 3 \end{array}$$

A sociedade não vai apresentar interesse, na escrita de números, em uma representação que seja mais trabalhosa do que a atual. Na escrita contemporânea, uma tendência forte é a economia e a representação de números de forma ideográfica. Não é necessário que se explore a escrita de sinais na matemática, utilizando-a apenas quando se necessita representar números no contexto de narrativas.

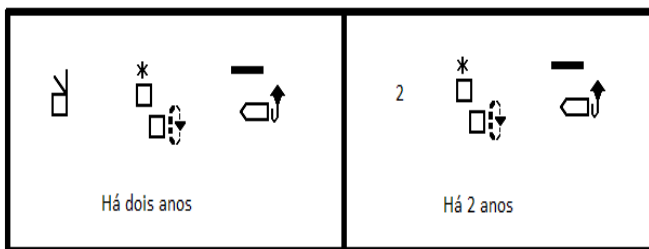
Personagens:



Frase do número dois em personagens

A regra da escrita pela gramática utilizada no texto está correta na primeira frase, sendo que a segunda frase esta incorreta.

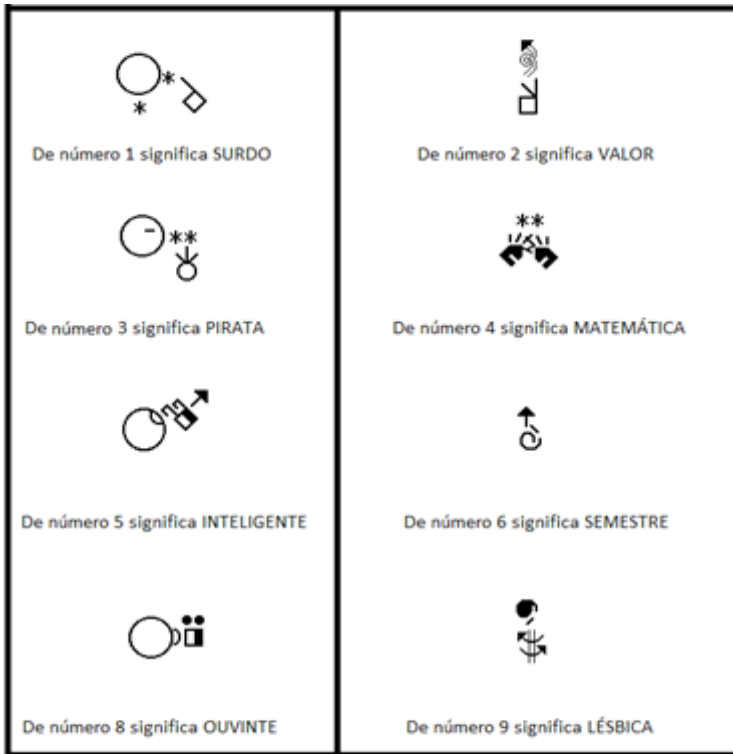
Tempo:



Número de dois em tempo



As representações escritas dos números em escrita de sinais são a de configurações que podem muito bem representar sinais conforme os exemplos:



Representações escritas dos números

Durante a aplicação da pesquisa, percebeu-se a participação da aluna sem apresentar dificuldades com vários tipos dos aspectos afetivos que foram observados na atividade lúdica: envolvimento, concentração, flexibilidade, tolerância à frustração, cooperação, imperativo e tranquilidade. Sem ser necessário a repetição das regras do jogo, nem obrigá-la a participar. Ela se envolveu na leitura e escrita após observar a participação dos adultos.

- Jogo com garrafas pets, como se fosse um boliche. Nesta hora uma aluna se manifestou e organizou as cadeiras e mesas, ajudando a pesquisadora e a professora. ENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO.

- Quando arrumamos as garrafas numeradas, uma aluna mostrou como o “bolicho” deveria ser arrumado, então a pesquisadora obedeceu e o arrumou conforme o pedido da aluna. IMPERATIVISMO.
- A pesquisadora explicou quais as regras do jogo e a aluna entendeu e jogou a bola em direção às garrafas. CONCENTRAÇÃO E ENVOLVIMENTO.
- A aluna realizou suas duas jogadas e não derrubou nenhuma das garrafas, passou a vez para a pesquisadora, que também errou, a aluna informa: – jogue novamente pela segunda vez. IMPERATIVISMO, ENVOLVIMENTO E FLEXIBILIDADE.

Conclusão: as atividades desenvolvidas pelas crianças quando estão diretamente relacionadas aos aspectos psicomotores, aos movimentos, às suas disponibilidades e às energias naturais, elas adquirirão melhores resultados para o aprendizado. Com isso concluímos a conveniência de unir o lúdico à percepção visual e ao desenvolvimento da memória, através de aspectos cognitivos, de uma forma natural, provocada pela atenção.

Continuando: na próxima rodada é a professora que acertou cinco garrafas. A aluna se aproximou para ver quais os números que acertou e falou logo e com curiosidade antes que a pesquisadora pegasse a garrafa para aluna ler e falou: dois. A pesquisadora mostrou a primeira garrafa e também outras garrafas, sendo respondido: quatro, dois (mesma garrafa que aluna já tinha lido sozinha ao vê-la), cinco, um e nove. ENVOLVIMENTO.

A pesquisadora separou todas as garrafas que foram atingidas e a aluna foi até lá e pegou uma que não havia sido atingida, então a professora e a pesquisadora, falaram: — “Deixa aí”, pois temos que jogar até acertar todas... então ela volta e fala: – “É minha vez, minha vez, minha vez...” COOPERAÇÃO E IMPERATIVISMO.

A pesquisadora lhe explicou: – “São as regras”, anteriormente acertadas, vamos escrever os números das garrafas acertadas na lousa. CONCENTRAÇÃO.

O jogo continuou e quando a aluna acertou a garrafa com o número três, ela respondeu antes de ser perguntada: – “Três, três, três...” e foi andando em direção à lousa. A pesquisadora explicou que foi a aluna que acertou então será ela que irá escrever. A aluna escreveu bonito, com boa vontade e rapidez. ENVOLVIMENTO.

Resumindo: em seu primeiro passo no aprendizado, a aluna já demonstrou um acerto. Após observar a professora escrever no quadro branco os números que estavam em escrita de sinais nas garrafas que foram derrubadas, sem precisar que mandássemos, a aluna foi ao quadro e escreveu o número da

escrita de sinais após lê-lo nas garrafas, escrevendo somente aquele número que estava na garrafa derrubada, demonstrando que entendeu a brincadeira. Veja o registro fotográfico da escrita da aluna:

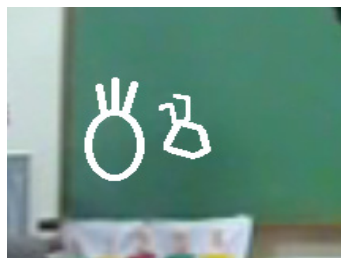


Número de 3

Trabalhando com o foco de pesquisa no processo de desenvolvimento na leitura e escrita de sinais da aluna, pude registrar como ela conseguiu fazer uma escrita rápida e sem aparentar grande dificuldade.

A pesquisadora foi reorganizar as garrafas e a aluna foi ajudar. COOPERAÇÃO.

A aluna joga e acerta mais duas garrafas, falou com as duas mãos para cima, com a finalidade de chamar a atenção: – “Dois, dois, dois...” querendo dizer que acertou a contagem das quantidades de garrafas e logo correu para a lousa onde fez o registro do número três, sem ser necessário “copiar” a escrita da garrafa. Porém teve dificuldades de escrever o número 5, pois olhou várias vezes para o número para poder copiá-lo e depois que o escreveu no quadro branco, deu falta do rabisco correspondente ao número 5, achou que já havia finalizado.



Números 3 e 5

Veja que o número cinco não foi preenchido conforme o que determina a regra da escrita de sinais, pois o sinalizador está visualizando, na produção do sinal, o dorso da sua mão. Para ilustrar, apresento a forma correta de escrita para as duas visões diferentes do sinalizador ao produzir um sinal. Uma, quando observa a palma de sua mão e outra, quando observa o dorso.



Palma da mão que não é número 5



Dorso da mão que é número 5

Esquecer de preencher a representação escrita de acordo com a regra correta de sinalização é algo muito natural na escrita de adultos que deveriam preencher a representação escrita completa, no caso de visualização do dorso, ou pela metade, quando a palma da mão está orientada para o lado esquerdo ou direito. Mesmo conhecendo as regras da escrita, esse esquecimento é recorrente entre adultos.

Na próxima jogada da finalização, ela acertou a garrafa correspondente ao número dois e seis e, sozinha, ela falou os números, apagou o quadro, escreveu e etc. Foi quando a pesquisadora percebeu que outra garrafa também havia caído, falou para ela que voltou ao quadro, depois apagou novamente, ou seja, foi bastante participativa e com boa qualidade.



Números 2 e 6

A outra professora que não tinha observado o que havia ocorrido, quando se virou para ver o que tinha escrito, mas já tinha sido apagado. Perguntou: – Já escreveu?

Chegou a vez da pesquisadora que perguntou para a menina se iria acertar ou errar? Ela respondeu: – “Errar”. Como aconteceu o contrário, a aluna demonstrou uma cara triste. Pouca tolerância e frustração. Depois a aluna solicitou que a pesquisadora escrevesse o número na lousa.

Tudo que eu estimulava perguntando: – “O que nós temos que escrever?” Então ela respondia: – Agora é o número (mostrando o sinal de número); – Vai se escreve o número. Depois começou a fazer sozinha. Ela dizia qual era o número, ela mesma ia até lá sem que eu dissesse nada, apagava e escrevia a nova pontuação. Eu dizia que sim e seguia. Ela própria, com autonomia, foi trazendo isto, demonstrando muito interesse assim e quis continuar realmente. Isso também influenciou para que ela demonstrasse mais interesse. A partir dessa brincadeira, desse jogo, ela realmente teve uma produção maior nessa língua escrita, o que auxilia no desenvolvimento da escrita de língua de sinais.

Após o término do jogo, a aluna perguntou: – “Acabou”? “Piaget (1964/2001) afirma que quando uma atividade interessa, a tarefa parece fácil, a fadiga e o cansaço diminuem, indo ao encontro dos nossos achados”.

Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, quer seja “jogo infantil” ou jogo de xadrez, ou em períodos determinados, como um mistério. (Huiinga, 2010, p. 13)

Enquanto que estava fazendo o trabalho lúdico, as professoras observavam. Quando voltei para Florianópolis, as professoras que residem em Porto Alegre, durante o trabalho organizaram a didática dos jogos realizados na escola, onde teve o mesmo jogo, anteriormente citado, sendo que o mesmo foi aceito e repetido para as demais crianças da escola.

A partir dos modelos que eu trouxe no trabalho, uma aluna minha do curso de Letras Libras pediu algumas orientações com relação a isso. Entreguei os materiais de boliche e ela começou a utilizá-los. Depois me disse que os alunos pediam diariamente para que essa atividade fosse realizada novamente.

Percebeu-se que a estratégia do jogo de boliche foi satisfatório para a aluna surda em questão e para as professoras. Essa é uma das estratégias que surgem e que pode ser utilizada pelos educadores de diversos lugares e se tornar usual no processo de ensino da escrita de sinais.



Materiais de boliche na Escola Santa Maria

## Conclusão

Embora que, atualmente, as pessoas acreditem que a ideia de atividades lúdicas só servem apenas como brincadeiras, como diversão e que ocupem a criança, o estudo tem comprovado que o lúdico na prática docente e os benefícios para o processo na produção e leitura também se torna uma experiência mais dinâmica e mais significativa na aprendizagem da escrita de sinais.

Com o interesse demonstrado pela aluna, ao envolver-se com os vários aspectos a partir da brincadeira, podem trazer bons frutos para o futuro, de forma tão natural, sem obrigações, mas por trás de tudo, sem perceber, há uma intenção de ensinar em escrever e ler a escrita de sinais.

O deslize de pintar no dorso da mão, o número 5, de acordo com a regra correta de sinalização, é natural e já verifiquei que isso ocorre com os adultos, mesmo os que já sabem a escrita de sinais, porém apresentam os esquecimentos ao escrever e no final, ao reler tudo novamente no texto ou na frase, começam corrigir a colocação.

## Referências

- BLUMER, H. *Symbolic Interactionism – Perspective and Method*. [1969]. Berkeley: University of California Press, 1986.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CHATEAU, J. *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HUIZINGA, J. *O jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Estudos / dirigida por J. Guinsburg).

- JUY, A. *Brincando também se aprende português*. 2004. Monografia. (Trabalho de conclusão do curso de letras) – FACINOR, Loanda.
- LAUAND, L. Jean. <<http://www.hottopos.com/notand7/jeanludus.htm>>.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. (24. ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. Originalmente publicado em 1964.
- \_\_\_\_\_. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- PISSARELLI, Lilian. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- STUMPF, M. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.





---

Parte II

# Estudos da tradução



# O papel da tradução e interpretação na contação de histórias pelos surdos

Márcia Dilma Felício  
IFSC

## **Circulação das narrativas dos Surdos: divulgando cultura, estabelecendo identidades.**

Atualmente, a literatura tem se revelado uma fonte expressiva e eficiente na divulgação de culturas, o consumo dessa literatura desvela determinantes identidades e posicionamentos ideológicos de grupos que se distinguem da cultura dominante<sup>1</sup>. Grupos considerados minoritários, como, por exemplo, as comunidades surdas têm produzido literatura com objetivo de se ver e se mostrar em suas peculiaridades culturais, suas vivências, suas aspirações, desejos, sonhos e sentimentos. Dando vazão aos seus pensamentos, os sujeitos produzem literatura para conhecimento de todos aqueles que se interesse por diferentes culturas, aspectos linguísticos, que conheçam essas diferenças, possibilitando que adentrem em um novo universo. Conforme Skliar (1998, p. 28), somente se consegue compreender, aceitar o conceito de cultura Surda fazendo uma leitura multicultural.

Para muitos resulta curiosa e, para outros, decididamente incômoda, a referência a uma cultura surda. Em menor grau ainda, se discute hoje a existência de uma comunidade de surdos. Talvez resulte fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas, quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções.

---

1 Ao que concerne a uma cultura universal, cultura monolítica.

É observando culturas e suas diferenças que se pode compreender como o sujeito se constrói através de sua história. Karin Strobel, 2008, cita literatura surda como um artefato cultural, produções que expõem histórias de vida, acontecimentos cotidianos, barreiras enfrentadas e vencidas, especialmente quando se trata da comunicação e relação entre Surdos e ouvintes. Os relatos de experiências de vida são muito comuns na produção de literatura autobiográfica, nas mais diferentes culturas. É um estilo literário que conta com larga escala de vendas e na comunidade Surda não é diferente, por questões históricas essas obras são relevantes, têm trazido incentivo a esses sujeitos, aos familiares e aos profissionais que atuam na área de tradução e interpretação da língua de sinais. É importante para todos os envolvidos que os sujeitos Surdos estejam conscientes de sua cultura e sintam orgulho de si, valorizando sua língua, desmistificando o conceito de deficiência que é empregado àquele que não ouve, destacando o visual<sup>2</sup>. Que sejam politizados, e que se apropriem de suas identidades<sup>3</sup> com convicção de seus mais elevados valores. A comercialização da cultura é fomentada por curiosidade pelo diferente, pelo frágil, pelo que é considerado excluído, porém se pega uma “carona” nessa prática capitalista e o sujeito Surdo dar-se a conhecer, se mostra, se revela, isso não é um problema e sim uma oportunidade. Autores Surdos, como por exemplo, Vanessa Vidal (2009), Emmanuelle Laborit (1994), têm explorado o campo de produções autobiográficas para divulgar suas experiências de sucesso em prol da superação de limites por parte de sujeitos que apresentam um olhar inferiorizado sobre si mesmo, por considerar o que lhes falta – a audição. Narrativas que os incentiva a lutarem por suas vidas, destacando o que lhes é peculiar – a visualidade, melhorando suas expectativas.

Existe uma diversidade de histórias verídicas, são narrativas que podem ser produzidas em formato de literatura surda<sup>4</sup>, cito a exemplo Leite (2004, p. 77) que traz o depoimento de experiência vivida por Sylvia, uma Surda que conta sua dificuldade em assumir a identidade Surda:

Meu nome é Sylvia. Acho que, se alguém não me conhecesse e eu tivesse que me apresentar, eu diria, em primeiro lugar, que sou instrutora de língua de sinais. Eu trabalho no Santa Terezinha, uma escola

2 Conforme Perlin e Miranda (2003, p. 218) afirmam que da experiência visual surge a cultura Surda representada pela língua de sinais. Ben Bahan (2005, p. 17) sugere que os Surdos sejam chamados de “pessoas visuais”, assim destacando o que o Surdo pode fazer e não o que ele não pode fazer.

3 Gládis Perlin, sob orientação de Carlos Skliar, aborda sobre as identidades Surdas em sua dissertação de mestrado que tem como título *Histórias de vida Surda: Identidades em questão* (1998).

4 Karin Strobel em seu livro “As imagens do outro sobre a cultura Surda”, aborda a literatura Surda como artefato cultural, ela afirma usar essa expressão para histórias que têm a língua de sinais, onde as narrativas são permeadas por marcas culturais e de identidade Surda.

de surdos. Outra coisa é que eu gosto de animais. Também adoro ler e na minha casa tem dois mil livros! E, por último, gosto de viajar. Acho que isso mostra um pouco as coisas que gosto, o jeito como eu sou. Minha experiência como surda é muito diferente da experiência que as crianças surdas têm hoje em dia. Agora melhorou muito... Antes era difícil o surdo assumir sua identidade surda. Ele fingia que era ouvinte, porque tinha vergonha. Hoje o ouvinte se preocupa em comunicar, se esforça quando não entende o surdo, mas antes não era assim, o surdo era colocado de lado mesmo, sentia que os ouvintes deviam estar acima dele. Era preciso trabalhar para mostrar que os surdos deveriam ser iguais, pois eles possuíam uma autoestima muito baixa. A família não dava valor, só sentia pena, chorava porque tinha um filho surdo, e o filho se sentia mal por causa disso. Então antes era difícil mostrar orgulho para o surdo, mas agora está mais fácil.

O surdo é igual ao ouvinte. Nós professores temos que ter uma postura firme frente às crianças, para poder ajudar elas. Uma postura em que elas possam se basear. As crianças me dizem, “Eu tenho vergonha dentro do ônibus, porque os outros riem de mim”, e eu digo, “Não! Você tem que ter orgulho!”, dou esses conselhos pra elas. Antes, tinha alguém que me aconselhava? Não... Ninguém. Então hoje em dia eu procuro fazer isso.

Também, antigamente eu permanecia muito tempo fechada em mim mesma e só depois que encontrei outros surdos eu comecei a me abrir. Eu acho que não pode esperar a criança crescer para falar, “Olha, no ônibus, se alguém der risada, não liga, porque eles não conhecem os surdos. Você precisa ignorar isso”. É preciso falar antes. Eu ensino isso às crianças, tento mostrar uma postura fria, para que elas possam tomar como referência.

Eu tenho orgulho de ser surda, orgulho mesmo. Antigamente não, eu sentia remorso. Parecia um tabu. As mães de filhos surdos também não devem ficar angustiadas, devem ficar felizes, porque o surdo é igual ao ouvinte. Eu falo para elas, para as mães: “Eu sou normal, minhas roupas, como eu ando, está tudo bem comigo”. A única coisa é não ter a audição, mas para mim isso é indiferente. Eu não me sinto mal. Tem gente que pensa, “Eu preciso ouvir música”, ou então, “Eu preciso ouvir o som da voz”. Não! É natural, você não precisa disso. Se Deus viesse até mim, Deus mesmo, e falasse: “Você quer ouvir?”, eu responderia, “Não quero, eu sou surda, eu nasci assim e está tudo

bem; só quero que você me dê uma pele quente, porque sou friorenta, mas me tornar uma ouvinte não!”.

Quando eu era criança, eu senti muita pressão, porque a minha mãe queria que eu fosse igual aos ouvintes. Meu irmão surdo tinha muita dificuldade com o português, não conseguia escrever nada, ao passo que eu escrevia melhor. Minha mãe queria separar ele de mim, me colocando numa escola de ouvintes e ele numa escola de surdos. Quando ele errava, não tinha problema, estava tudo normal, do jeito dele, e ele podia usar sinais. Já eu não podia usar sinais com ela, só oralização. A minha escrita tinha que ser igual a de ouvinte. Isso era muito pesado, eu ficava cansada. Por que ele era tratado diferente? Eu também queria bater papo com surdos, e não ficar convivendo com ouvintes. Eu me sentia mal. De um lado, meu irmão via a Sylvia se desenvolvendo e ele nada. De outro lado, eu sentia falta de conviver com os surdos. Mas minha mãe dizia que não. Os grupos de amigos eram diferentes, a escola era separada. Eu falei que queria ir pra a escola de surdos, mas minha mãe dizia “Não!”, porque eu era inteligente.

A partir de relatos como o citado acima, pode-se mostrar a riqueza que as histórias de vida, as experiências vividas pelos sujeitos Surdos podem trazer se produzido como literatura surda, revelando à sociedade, ao mundo, o universo do Ser Surdo. Esse deve ser um grande motivador para tais produções, levar a cultura Surda a conhecimento de outras culturas, povos, línguas. É bem verdade que não existe uma homogeneização de realidades, é sabido que é uma minoria de Surdos que conseguem elaborar ou reelaborar suas histórias de vidas de forma otimista, altruísta e positiva, considerando ainda que não é um processo fácil falar de si, escolher o que dizer e o que não dizer. Os relatos mais comuns entre o povo Surdo são de experiências traumáticas causadas pela falta de comunicação, de situações de completa exclusão, de segregação da língua, de colonização. São raros os Surdos que transformam suas experiências em “degraus” para construção de uma história melhor sucedida, mais feliz. Mas graças a pessoas que decidem compartilhar suas trajetórias, essa realidade vem mudando, os movimentos realizados pelas comunidades Surdas e movimentos individuais também, vêm provocando salto qualitativo de vida, a conquista de direitos assegurados por lei, a ocupação em espaços acadêmicos como, por exemplo, o curso de Letras LIBRAS na UFSC, o curso de pós-graduação em educação de surdos do IFSC, são fatores que têm contribuído para divulgação e reconhecimento cultural do povo Surdo.

O consumo e a circulação de obras produzidas por autores Surdos provocou a identificação dos Surdos com seus pares e consequentemente seus artefatos culturais. Tal reconhecimento proporciona ao Surdo espaço para consolidar sua identidade valorizando aspectos relacionados à surdez e para reivindicar seu direito às diferenças. Não somente em suas histórias de vida se pode identificar essas marcações, mas também em suas poesias, piadas e romances são fomentados posicionamentos políticos e a relação direta na constituição de identidades e culturas Surdas. É notável a crescente inserção do Surdo nos espaços acadêmicos, ao que também pode ser conferido à expansão da literatura Surda, o sujeito que a acessa tem a oportunidade de se ver e de se reconhecer. Há um encontro consigo mesmo através das narrativas, abrindo mentes, quebrando tabus e desvencilhando mitos. O sujeito toma posse de si, potencializa sua história e trajetória. Conforme Mourão e Silveira (2009, p. 2) sobre o impacto que a literatura causa na vida daqueles que a acessam:

[...] já se sabe há bastante tempo que a literatura tem o poder de influenciar o público que lê, fazendo as pessoas vivenciarem suas histórias e acreditarem nas representações que traz. Mesmo que seja difícil comprovar como os livros produzem opiniões e comportamentos, o fato é que isso acontece com frequência.

O empoderamento da Língua de Sinais e conquistas legais possibilitou que o Surdo fosse “ouvido” e essa “escuta” trouxe à tona anos de reclusão emocional, psicológica. São relatos e desabafos de uma geração que emerge do tolhimento, da castração linguística e cultural. Através da narração de suas histórias e da produção literária a partir delas, o Surdo tem a possibilidade de estarem resignificando sentimentos que são produzidos por essas experiências. O contato com obras produzidas por Surdos revela a importância da identificação, de saber que não se é sozinho no mundo de suas experiências, que cada indivíduo possui sua identidade e que a mesma deve estar em constante construção a partir da subjetividade e não somente do que o meio oferece. Por essas questões o sujeito Surdo deve buscar sua história e de seus pares.

[...] com a intenção de instigar que este sujeito pense sobre si, que este tenha uma escrita sobre si que não seja de reprodução como nos ensina a escola, mas que seja uma escrita de invenção inquieta se si mesmo. “Escrita” não se refere aqui a uma escrita em português ou em qualquer outra língua, mas significa uma escrita de si que permita o ser olhar-se em sua singularidade dentro de um coletivo, com destaque o coletivo surdo. (Lopes, 2010, p. 27)

Por meio dessa escrita a comunidade Surda transmite sua cultura, através dos registros fica firmado seu processo histórico, seu senso de humor, sua poesia, seu romance, para conhecimento de outras culturas. É celebrada a diferença e não mais enfatizada a falta de audição, é a construção de identidades e representações surdas a partir da consolidação de artefatos culturais. Sendo assim, a literatura Surda é considerada um artefato cultural, conforme Strobel (2008, p. 37), assim como a língua de sinais, o teatro, a arte, a experiência visual, o viver em comunidade. Além disso, tais registros trazem também em seu conteúdo reivindicações por suas identidades e diferenças, que esses aspectos sejam reconhecidos, respeitados e valorizados. É de extrema importância que os Surdos tenham acesso às produções de autores Surdos, é uma forma de conhecer a si mesmo e ser motivado a vencer obstáculos. Para outras culturas, compreender a percepção de mundo da pessoa Surda, desconstruir estereótipos recorrentes como, por exemplo, da universalidade da língua de sinais. Produções veiculadas por diferentes mídias em língua de sinais valorizam a língua por oferecer todos os elementos peculiares a modalidade linguística visual/espacial, bem como em português, que é a segunda língua para o Surdo brasileiro.

“O olhar para o surdo muito mais do que um sentido é uma possibilidade de SER outra coisa e de ocupar outra posição na rede social. O olhar entendido como um marcador surdo é o que permite o contemplar-se, é o que permite ler um modo de vida de diferentes formas, é o que permite o cuidado de uns sobre os outros, é o que permite o interesse por coisas particulares, é o que permite interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda, enfim, o olhar como uma marca, é o que permite a construção de uma alteridade surda.” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 90)

É crucial o reconhecimento cultural para minorias linguísticas, há um latente desejo de afirmação da cultura, de tradições, de resignificação de histórias que estiveram reprimidas para recolocação no espaço social. Entretanto, é importante ressaltar que a cultura Surda e a cultura ouvinte estão envolvidas entre si, a maioria dos Surdos nasce em lares ouvintes e/ou convivem com ouvintes em um mundo ouvinte. A cultura Surda tem apontado para o hibridismo cultural, conforme Burke (2003, p. 53), “Todas as culturas estão envolvidas entre si” e “Nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas, heterogêneas”. Neste sentido pode-se dizer que a comunidade Surda pode receber, naturalmente, uma formação bilíngue, o contato entre Surdos e ouvintes proporciona a experiência de estar transitando nas duas culturas que em vários momentos tornam-se apenas uma. A cultura surda



não o é em detrimento da cultura ouvinte, a primeira emerge com legitimidade revelando os aspectos que a caracterizam como cultura, em uma sociedade moderna onde as identidades já não são tão bem definidas. O indivíduo já não se encontra enquadrado nos padrões impostos por uma estrutura social de forma pacífica, ao contrário, em crise busca perceber a linha tênue que existe entre as diversas identidades. Autores Surdos buscam, em suas narrativas, utilizar esse espaço como reivindicatório e o conteúdo cultural passam, com ênfase, a exercer um papel político.

“A cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla [...]. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma que as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.” (Silva, 2001, p. 133-134)

Nesse sentido, a contação de histórias é de suma importância para o estabelecimento histórico/cultural de um povo. A literatura oral produzida na língua de sinais é significativa para a celebração dessa língua, bem como as produções diretamente em língua de sinais, pois o conto contribui para a harmonia mental e emocional de uma comunidade e impede sua desagregação.

Antes da década de 70 não há registros de histórias contadas em língua de sinais, somente a partir de 1970 eclodiu os contos em forma poética em língua de sinais. Tinha-se a ideia de que contar histórias de forma artística e poética somente era possível nas línguas orais, porém o povo surdo veio através da apropriação das obras escritas, realizaram traduções para língua de sinais possibilitando acesso ao conteúdo literário em seu formato visual e espacial, bem como um registro mais sistematizado das obras criadas em língua de sinais. São suscitados talentosos contadores de histórias surdos, que com suas mãos e corpo fazem o contorno dos significantes e seus significados, proporcionando ao povo surdo acesso as emoções, antes destinadas somente aos auditivos na língua oral, que são causadas pelas histórias poéticas reveladas através do canal visual. Aos auditivos, é proporcionada a beleza da língua de sinais, atravessando as barreiras do “mundo de silêncio”, adentrando ao “Universo Surdo”. É com poesia que Emmanuelle Laborit significa o silêncio:

“Vivia no silêncio porque não me comunicava. É esse o verdadeiro silêncio? A negritude completa do incomunicável? Para mim, o mundo inteiro era negro silêncio, a não ser por meus pais, sobretudo minha mãe. O silêncio tem, pois um sentido exclusivamente meu, o de ser a ausência da comunicação.

Em outras palavras: nunca vivi no silêncio completo. Tinha meus barulhos pessoais, inexplicáveis para quem escuta. Tenho minha imaginação, e ela tem seus barulhos em imagens. Imagino sons em cores. Meu silêncio tem, para mim, cores, nunca é preto e branco. Os barulhos dos que escutam são também imagens para mim, sensações. A onda que rola sobre a praia, calma e doce, é uma sensação de serenidade, de tranquilidade. Aquela que se eriça e se precipita com as costas lançadas para o alto, é a cólera. O vento são os meus cabelos que flutuam no ar, o frescor ou a doçura sobre minha pele.” (Laborit, 1994, p. 19)

Ao que tange o reconto e a recriação de narrativas para a língua de sinais, aponta-se para o uso da memória. A memória contribui para atuação dos contadores de histórias surdos. Identificados por um nome visual, cada personagem fica guardado na memória dos contadores como também dos espectadores que possivelmente tornará a narrar. Os contos produzidos por surdos, diretamente na língua de sinais são denominados de literatura visual, com aspectos e características bem peculiares a essa modalidade, trazendo destaque para o contato direto com as expressões corporais de quem conta de quem vê e de que forma essa visualidades desperta as emoções e sentidos.

O espectador surdo desempenha a leitura da imagem poética em uma moldura, a tela de um aparelho eletrônico. O prazer de ler as palavras sinalizadas acompanhadas das expressões faciais e corporais e o enlevo da leitura da imagem, provavelmente associa-se ao desejo de não interrompê-la. O prazer de ler provavelmente resulta no desejo de contar e recontar. Semelhante a um quadro, as mãos dos contadores de histórias desenham e pintam palavras sinalizadas, harmonizam o texto em imagem, ordenando e produzindo sentido. É através de vídeos que os contadores têm a possibilidades de registrarem seus movimentos em conto, proporcionando assim, que suas narrativas se perpetuem e possam ser contadas e recontadas e também recriadas. Strobel (2008, p. 57) destaca que muitos escritores e poetas Surdos registram suas obras literárias também em língua portuguesa compartilhando suas identidades culturais com os usuários dessa língua, divulgando cultura através da abordagem de temas que nunca antes foram imaginados.

O reconto e a recriação em língua de sinais envolve os artefatos culturais do povo surdo. Os surdos contadores de histórias recriam histórias adaptando para personagens surdos, criando novos textos onde a cultura surda é destacada e envolvida no enredo tornando-se o ponto principal da narrativa. Dessa forma a cultura é herança, transmitindo valores, costumes,

história, como expressão artística de geração em geração. As crianças Surdas devem estar em constante contato com a literatura Surda, assim como as crianças ouvintes que têm a oportunidade de desenvolver a imaginação, resolver questões comportamentais, emocionais, psicológicas, através do lúdico das histórias, aos Surdos também se deve oferecer o mesmo acesso, a mesma possibilidade de desenvolvimento. Justifica-se a importância da formação de contadores de histórias Surdos, do registro dessas histórias, da divulgação em forma literária. O Surdo entra em contato direto com suas questões mais íntimas, têm seus conflitos, suas emoções, transformados em conto literário, legítima sua cultura, transmite seu “mundo”, pois cada um tem o seu, a criança Surda tem referência de adulto Surdo e passa a acreditar que se tornará adulta também, pois tem modelo. O Surdo contador de histórias tem papel importante na informação e formação da infância, no desenvolvimento do adolescente, na resolução de conflitos da vida adulta, no entretenimento e reflexão dos idosos.

“[...] um ser humano, em contato com seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade, isso significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados. A cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas.” (Strobel, 2008, p. 19)

A experiência visual é um grande marcador cultural Surdo, o contato com o olhar é extremamente marcante na comunicação, seja ela na língua oral ou sinalizada. Considerando a grande incidência de contato visual que a língua de sinais exige e proporciona, se delinea um elemento forte de marcação de identidade Surda, bem como a expressão de todo corpo para a efetivação da comunicação. Ao ouvinte é possível ter acesso a uma história sem precisar ter contato visual com o locutor, existem obviamente os contornos da voz que proporciona a quem ouve toda emoção ou qualquer sentimento que está queira provocar, porém o contato visual torna-se mais pessoal, mais comprometedor. Os contadores de histórias em línguas de sinais, especialmente os nativos dessas línguas sinalizadas, dispõem de forma naturalizada de talentos cênicos para atuação na contação das histórias de forma artística, prendendo seu público através de algo que pode ser seu Todo, que é seu próprio corpo. Quando um Surdo conta uma história ele apresenta aspectos de sua identidade independente do tema que ele está abordando.

“O olhar para o surdo, muito mais que um sentido, é uma possibilidade de ser outra coisa e de ocupar outra posição na rede social. O olhar entendido

como um marcador surdo é o que permite o contemplar-se, é o que permite ler um modo de vida de diferentes formas, é o que permite o cuidado de uns sobre os outros, é o que permite o interesse por coisas particulares, é o que permite interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda, enfim, o olhar como uma marca, é o que permite a construção de uma alteridade surda.” (Lopes e Veiga-Neto, 2006, p. 90)

Com o advento das tecnologias de informação, os Surdos contadores de histórias ficaram incomparavelmente mais visíveis, enquanto há um tempo eles estavam em pequenos grupos, atingindo poucas pessoas com suas histórias, atualmente esse desempenho pode ser acessado rapidamente na internet. As produções Surdas estão na rede ao acesso de todos que tem interesse em conhecer sobre a cultura Surda, o sujeito Surdo e sua língua. E não é somente a divulgação das mais diversas formas de literatura Surda que cresceram, é visível o reconhecimento, o não estranhamento nos mais variados espaços da sociedade. Os Surdos já circulam em bares, restaurantes, lojas, praias, ônibus, etc. e são reconhecidos por sua diferença linguística, uma fatia considerável da sociedade tem esse esclarecimento graças às mídias. Obviamente ainda há muitos espaços a serem desbravados pelos Surdos e pelos ouvintes em direção ao Surdo, o caminhar nessa direção deve ser constante e a passos largos. Porém, os Surdos têm se valido dos avanços tecnológicos para conviver melhor nesse mundo em igualdade de condições com os ouvintes, podem-se citar muitos desses meios, como mensagem via celular, MSN, Facebook etc. A expansão dessas tecnologias permite ao Surdo compartilhar suas produções, que já não ficam restritas ao encontro surdo-surdo presencial, mas no encontro virtual de forma potencializada.

[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para esses setores. (Hall, 1997, p. 17)

A partir da necessidade de se compreender com outro olhar os Surdos e a surdez, surgem muitas pesquisas na área. Os Estudos Surdos se aproximam dos Estudos culturais e de forma articulada vão dando contorno a cultura surda, a identidade surda, a língua de sinais, o povo surdo, a subjetividade surda, a literatura surda, a arte surda, a pedagogia surda, o intérprete de língua

de sinais. Surdos e ouvintes transitam na cultura surda, ambos tem a possibilidade de avançar. Atualmente os Surdos têm acesso aos mais variados espaços, os movimentos e pesquisas que fortaleceram e fizeram reconhecer a língua e a cultura, favoreceram essas conquistas. Ouvintes têm interesse na cultura surda, e muitos, mesmo não tendo laços de família ou vínculo religioso, ingressam na área educacional buscando formação direcionada aos Estudos Surdos e mesmo já não encaram o Surdo como deficiente e se interessam pela língua estabelecendo as mais variadas relações como, por exemplo, de amizade.

Dessa forma o Surdo tem conquistado espaços educacionais importantes para a formação do sujeito Surdo, alcançando formação adequada, tornando-se pesquisador de sua própria língua e cultura, sendo o disseminador principal do que é Ser Surdo. A literatura surda como artefato cultural ornamenta com originalidade, aspectos intrínsecos ao Ser Surdo e quando produzida por um Surdo torna-se diferente das produzidas por pessoas ouvintes. Isso acontece porque o Surdo é aquele que vivencia as experiências surdas, sua cultura e língua de sinais. Ainda que um ouvinte seja fluente em língua de sinais, conheça a cultura e participe intensamente da comunidade surda, ele tem experiências diferentes das que os surdos têm. Por isso, o Surdo normalmente tem habilidade de produzir histórias que serão mais acessíveis, melhores absorvidas e compreendidas por outros Surdos, contam experiências que os Surdos facilmente irão se identificar.

Infelizmente a produção profissional de livros digitais contendo literatura surda, produzida por contadores de histórias Surdos, ainda são escassos. Eles ficam nas ruas, nas associações, nas escolas, ou seja, no anonimato, no “caseiro”. Conteúdo cultural que poderia estar contribuindo para formação do Ser Surdo desde a mais tenra idade, não é aproveitado por editoras de modo a alcançar um maior número de pessoas. Esse conteúdo também é de suma importância para um trabalho diligente de conscientização das famílias que recebem uma criança surda, ao disponibilizar material que aborda questões culturais e de identidade, por exemplo, as famílias têm uma nova possibilidade de saber o que é uma pessoa Surda. A literatura que abre mentes dos mais variados públicos, pode ser instrumento de iluminação, proporcionando aos pais uma visão que diverge da que é propagada pela medicina, ao que se refere ao Surdo e a surdez, possibilitando que o bebê Surdo seja reconhecido e respeitado em suas peculiaridades linguísticas e culturais.

## O intérprete como agente cultural

É através de conquistas políticas, sociais e educacionais tanto da organização de surdos, como de tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILS) que o campo profissional para os TILS têm se ampliando e estado em evidência. A demanda por esses profissionais tem crescido graças a espaços conquistados pelos surdos, aonde cada vez mais vêm assumindo cargos mais elevados, espaços acadêmicos de graduação e pós-graduação. Isso vem proporcionando ao TILS amplo campo de trabalho e, conseqüentemente, exigido formação adequada, esta é ponto crucial de cautelosa discussão, pois apresentam por parte do público Surdo, justamente a necessidade e o apelo para formação do profissional TILS, por área de conhecimento. Dessa forma é necessário mencionar duas importantes condições que fazem de um intérprete de Libras um profissional qualificado:

1. Formação acadêmica
2. Ambiente linguístico e cultural constante (Sander, 2002, p. 96)

Existem alguns motivos para o TILS atuar na tradução e interpretação de qualquer área ou assunto, mesmo que não seja de conhecimento e domínio do mesmo: a cultura do assistencialismo – os TILS são, em sua maioria, provenientes de igrejas e famílias e por vezes se sentem obrigados a atuarem independente do conteúdo, encaram como missão e não como profissão, a falta de profissional qualificado, é melhor que se tenha alguma sinalização do que nada, mesmo que os surdos não estejam compreendendo o assunto é melhor que tenha um TILS presente para garantir alguma coisa, ainda que seja o mínimo ou até mesmo que a informação esteja equivocada e o texto deformado, tais situações formam surdos alienados e TILS incompetentes e acomodados, infelizmente muitos TILS estão somente preocupados com questões financeiras e assumem responsabilidades que simplesmente não têm competência, esse tipo de situação é de conflito entre TILS e Surdos, quando os clientes não aceitam o trabalho que está sendo oferecido, por perceberem a incapacidade do profissional em realizar a tradução/interpretação. A solicitação dos Surdos é de que os TILS estejam em constante crescimento e busca por formação adequada, proporcionando assim, uma relação de respeito e confiança de ambas as partes e diluindo conflitos.

Considerando o TILS como aliado da pessoa Surda no processo de empoderamento linguístico e cultural, aponta-se para reflexão sobre o compartilhamento de poder, olhando cuidadosamente para o trabalho de tradução e

interpretação dos discursos. Especialmente ao que concernem as produções literárias de autores Surdos, o papel do tradutor/intérprete e da tradução e interpretação como agente cultural, o que possibilita a essa língua e cultura ter visibilidade considerando os “poderes” da tradução que com frequência é vista como suspeita, pois domestica textos inscrevendo neles valores linguísticos e culturais. O TILS ainda atua diretamente na desconstrução da patologia da surdez e do Surdo como deficiente, importante enfatizar que o TILS não revela a deficiência e sim a diferença linguística e cultural da pessoa Surda. E quanto à formação das identidades culturais? Como o sujeito Surdo tem se construído a partir da presença do TILS em sua vida? E como o TILS se constrói diante desse papel emblemático? Ainda cabe mais uma pergunta, como a comunidade Surda se constrói nessa relação que é atravessada pela tradução? Uma tentativa de resposta pode estar em uma palavra – *hospitalidade*. Berman (2007, p. 68), afirma que “*o ato ético consiste em reconhecer e em receber o Outro enquanto Outro*”, para que uma cultura possa se apropriar de obras de outra cultura, se abrir, manifestar, revelar. Sempre vale ressaltar que a ética norteia essas relações.

Por isso, retomando a bela expressão de um trovador, falamos que a tradução é, na sua essência, o “albergue do longínquo”. (Berman, 2007, p. 69)

Sentir-se acolhido, esse é um desejo inerente a todo ser humano e à pessoa Surda não é diferente. Nascer em um mundo sonoro, culturalmente auditivo pode despertar o sentimento constante de não pertencimento, de ser estrangeiro dentro da própria casa. Segue depoimento da autora:

“A psicóloga me mostrou o desenho feito por minha filha Surda, ela tinha 9 anos de idade, desenhou toda família, menos ela. A profissional comentou que ela não se sentia parte. Foi golpe duro ouvir isso, apesar de todo esforço para fazê-la feliz, o fato de eu não dominar a língua e desconhecer-lhe a cultura, a excluía.”<sup>5</sup>

O inverso também ocorre, ouvintes que se relacionam com pessoas Surdas por vezes sentem-se impotentes por não dominar a língua. Entrar em uma associação de surdos é como chegar a um país estrangeiro, desesperar-se por precisar de uma informação e simplesmente desconhecer o código, o que possibilita a aproximação? O interesse por adentrar naquele Universo, naquele Ser... Ou por meras necessidades quaisquer, depende o laço.

“Eu queria conhecer seus pensamentos, lhe contar as novidades, saber sua opinião. Eu não conseguia, não sabia língua de sinais, as palavras que ela

5 Márcia Dilma Felício, mãe de Carolyn Felício (surda) 19 anos.

oralizava ou que lia em meus lábios eram tão insuficientes... Tinha muito para ser dito entre nós duas.” (Márcia Felício)

Quando se começa a aprender uma língua surge um sentimento de satisfação ao decodificar algumas palavras ou sinais, mas é um sentimento breve, que desaparece melindrosamente ao perceber a necessidade de conhecer o sentido, se desperta para o que não parecia tão óbvio, a língua somente pode existir em um contexto cultural. Esse é um aspecto que infelizmente ainda é ignorado por muitos tradutores e intérpretes e por leigos na área que pensam que o TILS é uma máquina de interpretar, que basta conhecer alguns sinais e a comunicação é possível, sendo assim não oferecem as condições básicas necessárias para realização de um trabalho profundamente eficiente, que valorize todos os sujeitos envolvidos bem como as línguas e culturas no processo.

Tradutores e intérpretes das Línguas de Sinais sejam Surdos ou ouvintes devem promover uma mediação de culturas, importante haver uma ruptura com a cultura hegemônica e uma imersão na cultura surda, modificando paradigmas há muito instituídos pelas línguas orais. Uma imersão isenta de hierarquias culturais e de relações hegemônicas, oferece conforto e intimidade linguística para que os momentos de interpretação sejam realizados de maneira satisfatória. Para que as zonas de contato ou zonas de intervalo se estabeleçam de maneira a melhor mediar culturas, respeitar a autonomia e a diferença linguística dos enunciadores é preciso haver, rupturas com a cultura hegemônica, com o paradigma da deficiência e com a perspectiva etnocêntrica. Para uma imersão cultural é preciso se abrir e abrir, como à entrada em um mundo novo. Resaltando, conhecer verdadeiramente como pensam as pessoas surdas, como elas se sentem e compreendem o mundo. No exercício largo da empatia, na tentativa de desvincular-se da própria cultura, proporcionará estreitamento das relações entre Surdos e TILS.

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas das identidades e da subjetividade surda, e apresentam sua peculiaridade, sua identidade, sua orbitalidade. (Perlin, 2006, p. 137)

Na tentativa de colocar as coisas em seus devidos lugares, enfatizamos o TILS como aliado do Surdo para empoderamento cultural e linguístico. Ao traduzir, interpretar as produções criadas dentro da cultura surda esse profissional mergulha nas profundezas da cultura, desconstruindo e reconstruindo significados, dessa forma realiza seu trabalho surgindo com seu texto,



que quando chega à superfície da língua alvo revela seu grau de imersão, sua escolha, seu comprometimento, seu pensamento. Sim, pensamento. Berman (2007, p. 19), discorre sobre o ato filosófico de traduzir, “*Nenbuma grande tradução que não seja também pensamento, produzida pelo pensamento*”. Ele ainda afirma que a tradução pode passar sem teoria, mas não sem pensamento, o que implica notavelmente no quanto o TILS está envolvido na produção de um texto e o que esse texto vai representar para língua e a cultura de chegada.

Se é que existe fronteira entre a obra do autor e a tradução da obra, essa linha fica cada vez mais tênue quando levado em conta o pensamento do tradutor, toda tradução é uma interpretação, toda leitura passa por uma interpretação, diante disso o que pode ser apontado, considerado como infidelidade ou incapacidade de traduzir? Essas questões serão aprofundadas e discutidas nos capítulos seguintes, para este quer se chegar ao TILS agente, mediador, disseminador da cultura e identidade surda por considerar a divulgação das produções surdas em forma de literatura um importante patrimônio. Conforme Heidegger (1983:456) citado por Berman (2007, p. 20)

Toda tradução é em si mesma uma interpretação. Ela carrega no seu ser, sem dar-lhe voz, todos os fundamentos, as aberturas e os níveis da interpretação que estavam na sua origem. E a interpretação, por sua vez, é somente o cumprimento da tradução que permanece calada [...]. Conforme as suas essências, a interpretação e a tradução são somente uma única coisa.

A circulação das obras de literatura surda proporciona a constituição de comportamentos e posicionamentos a que todos os Surdos deveriam aderir, como, por exemplo, a valorização da língua de sinais. Tal manifestação pode ser entendida como uma contradição, na medida em que a circulação da obra para além das comunidades surdas exige sua publicação em português o que requer a tradução e interpretação. Pressupõe-se que a escrita em português ultrapassa a função expressiva e estética da literatura, estando em questão aspectos políticos e da constituição de significados. Transcender o apego ao estilo é fundamental para que a obra chegue a outras culturas, o TILS sem dúvida deve ter responsabilidade para com o texto e não o fará de qualquer jeito, sem critérios. Está aí implicada responsabilidade profissional e social, pois há muitos que desconhecem os produtos que determinados grupos de Surdos geram em relação ao teatro, ao humor, à poesia visual, enfim, às produções culturais em língua de sinais.

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a

rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção de cultura universal e monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica. (Skliar, 1998, p. 28)

Critério fundamental para o trabalho de tradução e interpretação de textos Surdos é justamente não o fazer pelo viés da cultura ouvinte, a grande questão está em realizar a tradução e interpretação respeitando os aspectos culturais inerentes aos Surdos observando suas profundas marcações, sem subestimar a capacidade de compreensão do leitor. Atenção quanto a domesticação do texto, onde é perdido o estilo do autor, pois o leitor espera ler minimamente o original, Berman (2007, p. 65), sugere que se o tradutor que traduz para o público traindo o original para se fazer compreensível, traí também o seu público apresentando uma obra “arrumada”. Infelizmente é muito comum no meio da tradução e interpretação das línguas de sinais, TILS quererem “arrumar” o texto dos Surdos, especialmente quando a situação é de interpretação simultânea, onde o TILS se expõe com sua voz, ficando mais visível os embargos, os silêncios, as omissões. As escolhas lexicais de fato são mais complexas de se fazer, por conta do fator tempo e por isso corriqueiramente ocorre o “embelezamento” (Berman, 2007, p. 29) do texto. Ocorrem dois fatores que distraem o texto original: a recusa do TILS em admitir que não esteja compreendendo e não quer deixar de dar voz à sinalização revelando sua dificuldade; o TILS não quer deixar o Surdo “sem voz”, revelando ao público que o texto está incoerente, desconexo, que o próprio pode não estar articulando bem sua sinalização.

Muito mais complexo do que ocorre na tradução entre línguas orais, onde por vezes o tradutor não tem contato com o autor. Porém, quando se trata de línguas de sinais, as relações são mais delicadas por serem muito pessoais no sentido de presença, de contato entre olhares, de expressão corporal. Situações tensas que estão a todo o momento colocando em risco a boa relação e a parceria entre TILS e Surdos, abalando a confiança entre ambos. Ainda, ao que concerne ao público conhecedor das duas línguas, a fonte e a alvo, cabe o julgamento. Quando se percebe essa situação, os pensamentos que podem permear essas mentes quanto à seriedade do trabalho de tradução e interpretação, implica diretamente na valorização desse profissional, na

relevância de seu trabalho para a sociedade e a cultura. Todas essas questões devem ser avaliadas, levadas em consideração no momento que o TILS vai realizar a tradução e interpretação, deve haver, em primeira instância, honestidade consigo mesmo o que demonstrará respeito ao público e ao autor Surdo sinalizante. Profissionais TILS se constituem dessa forma por algumas questões, dentre elas históricas. TILS advindos de familiares de Surdos, de denominações religiosas, onde a tradução e interpretação tem uma conotação religiosa, assistencialista. Por falta de formação adequada e até mesmo a incipiência de pesquisas na área, os TILS atuam conforme a demanda e o conhecimento que possuem.

Imprimir profissionalismo e ética ao trabalho do TILS consiste em uma análise de tradução cultural, o TILS pode fazer várias escolhas para nortear sua produção textual, tanto teoricamente como intuitivamente, aqui é destacado e defendido o tradutor, intérprete como mediador cultural, pois nem sempre é possível encontrar um equivalente semântico entre as línguas, mas de natureza conceitual e cultural. Traduzir entre duas línguas exige conhecimento das culturas envolvidas, por isso é preciso refletir sobre a identidade do tradutor/intérprete e definir como sua primeira função, a de ser um canal de comunicação entre aspectos conceituais, morais e linguísticos. Steiner (1975, p. 16), ao se referir à mediação linguística, sugeriu a ideia do tradutor como “agente mediador”, Taft (1981, p. 17), recorre a seguinte definição para a tarefa tradutória como mediação cultural:

O mediador cultural é aquele que facilita a comunicação, o entendimento e a ação entre pessoas ou grupos que possuem línguas e culturas diferentes. O papel do mediador é interpretar as expressões, as intenções, as percepções e as expectativas de um grupo cultural para outro, ou seja, é criar condições que viabilizem a comunicação entre os dois. Para servir como tal elemento de ligação (*link*), o mediador deve ser capaz de participar de alguma maneira de ambas as culturas. Assim, o mediador deve ser, em alguma medida, bicultural.

Para que o TILS seja um comunicador intercultural são necessários conhecimentos sobre a língua alvo, transitando em sua história, suas tradições, sua arte, suas crenças, seus tabus, seu meio natural, seus mitos, suas regras, sua posição política, acima de tudo ter sensibilidade intercultural, avaliar contextos, mas, sem julgamento de valores. Isso não significa imparcialidade, neutralidade, será parte da cultura, mas deve exercer, acima de tudo, a ética, ter consciência de seus limites e a percepção de que não se traduz duas línguas e sim duas culturas. Conforme Hatim e Mason, 1990, p. 21:

[...] toda tradução reflete, em alguma medida, a perspectiva cultural e mental do tradutor, a despeito de seu grande esforço em procurar ser imparcial.

Na tentativa de ressignificar o papel do TILS e suas atribuições, refletimos sobre o tradutor “tradicional”, àqueles que traduzir significa encontrar equivalentes, não uma reflexão sobre o sentido. Encontrar equivalentes significa recusar introduzir na tradução, a cultura. Tentar clarificar o texto como se o receptor não tivesse inteligibilidade de compreensão, limpá-lo, deixá-lo ao pé da letra, tentar reproduzir o texto. Seu objetivo é transmitir a mensagem de uma língua para outra a fim de tornar o texto de fácil degustação. O TILS que faz a mediação entre as culturas define-se a partir de valores culturais, contexto social, função do texto, interpretação, diferença, mediação, biculturalismo, valores e sentimentos pessoais, envolvimento. Seu papel social é criar entendimento mútuo entre as culturas, promovendo integração e experiência. O mediador cultural situa o texto dentro de um contexto maior, sem ambicionar que o texto de chegada seja equivalente ao texto de partida, mas com seus valores culturais, de sentido preservado. Esse TILS não estará preocupado em estabelecer um padrão de tradução, ou uma tradução que seja a “correta”, acredita na interpretação e nas implicações subjetivas de cada intérprete, não está desvinculado de seu público, do por que e para que traduzir.

Destaca-se na tarefa do TILS, o papel essencial da interpretação na negociação entre o que se deve e o que se pode dizer nas diferentes línguas. Toda língua reflete um processo necessário de priorizações, omissões e generalizações, sendo assim o TILS deve trabalhar com aproximações e leituras a partir de sua própria percepção de cultura, a sua e a do Outro. Isso não é “pecado” muitos TILS sofrem por acreditar que devem traduzir ao pé da letra, pensando assim estar realizando o trabalho perfeito. Faz um esforço sobre humano para não perder nenhum sinal, nenhuma palavra e deixa de adentrar no sentido, oferecendo vida ao texto de chegada. Importante ressaltar que o público, o cliente, deve também fazer o esforço de ir de encontro ao texto e não somente do texto ir de encontro ao público.

Considerando que a tradução não é um “subtexto”, deve-se deixá-la vir sobre nós como uma experiência, no sentido mesmo de experimentar a língua e a cultura.

Fazer uma experiência com o que quer que seja (...) quer dizer: deixá-lo vir sobre nós, que nos atinja, que caia sobre nós, nos derrube e nos torne outro. Nessa expressão, “fazer” não significa em absoluto que somos os operadores da experiência; *fazer* quer dizer, aqui, passar, sofrer do início ao fim, aguentar, acolher o que nos atinge ao nos submetemos a ele... (Berman, 2007, p. 18, *apud* Heidegger)

O contato com uma língua e cultura pode ser de admiração ou de rejeição, frequentemente surgem estereótipos e preconceitos que são diluídos justamente se o TILS transitar pelas duas culturas buscando ser bicultural e não só bilíngue. Um exemplo disso é a tendência em denominar todos os Surdos como iguais, ignorando suas diferenças e as diversas facetas de suas identidades. A tradução deve levar em conta as normas comportamentais e linguísticas adotadas na língua e cultura de chegada para que não haja rejeição ao Outro, ao diferente. O TILS deve perceber que seu modelo de mundo não é único, que suas crenças e verdades são relativas, por isso deve estar aberto ao Outro, recebendo-o em sua língua e cultura, despida de comportamento etnocêntrico e colonialista.

Cada cultura é um complexo mapa de relações e interações, ser bicultural é ter consciência de que tudo pode mudar, as culturas e as línguas mudam não se pode estar estagnados, acreditando que está pronto e acabado. Com os Surdos ocupando os mais diferentes espaços é exigido do TILS constante atualização ou até melhor, que seja participante ativo nessas mudanças, nessas lutas, nessas conquistas. O mediador cultural valoriza a contextualização do texto de partida na cultura de chegada. Ele se vê com autoridade para alterar, acrescentar, domesticar, importar conceitos e não se intimida com noções de fidelidade ou de literalidade. Sua missão é mediar a comunicação de forma a promover a cultura Surda, realizar integração entre povos pelo reconhecimento da *diferença*.

## Referências

BERMAN, Antoine (1942-1991) *A tradução e a letra, ou o albergue do longínquo*. Tradução de: Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Adréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de: Myrian Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv sovik. Tradução: Adelaine La Guardiã Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rudi-ger, Sayonara Amaral. Belo Horizonte. UFMG. 2003.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. DP&A. 2005.

\_\_\_\_\_. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS/Faced, v.22, n.2, jul./dez. 1997, p. 15-46.

LABORIT, E. *O voo da gaióva*. Trad. L. de Oliveira. São Paulo: Best Seller. 1994.

- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. *Marcadores Culturais Surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. In: Revista Perspectiva, v.24, n° especial – jul./dez. 2006 – Florianópolis: UFSC, p. 81-100.
- MASUTTI, Mara Lucia. *Tradução Cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes*. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC. 2007.
- MOURÃO, Cláudio; SILVEIRA, Carolina. *Literatura infantil: música faz parte da cultura surda? Anais do seminário nacional Educação, Inclusão e Diversidade*. Taquara/RS: Faculdades Integradas de Taquara (Faccat), 2009. CD-ROM.
- PERLIN, Gladis. *Identidades surdas*. In: *Um olhar sobre as diferenças*. Carlos Skliar (Org.). Porto Alegre: Mediação. 1998.
- \_\_\_\_\_. *A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais*. Campinas. ETD – Educação temática digital. 2006.
- QUADROS, R. M. de (Org.). *Estudos surdos I: série de pesquisas*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica. 2001.
- SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2008.

# Performance Poética em Sinais: o que a audiência precisa para entender a poesia em sinais

*Rachel Sutton-Spence*

*Bristol University e Universidade Federal de Santa Catarina*

*Ronice Müller de Quadros*

*Universidade Federal de Santa Catarina*

Os poemas em língua de sinais são performances altamente visuais que combinam gestos e expressões corporais com elementos linguísticos. Nós investigamos como alguém que não conhece uma dada língua de sinais pode entender uma performance de uma poesia em sinais e, conseqüentemente, o quanto de informações de ordem linguística ela precisa para entender o significado dos sinais e da poesia que eles estão assistindo. Nós não consideramos como o intérprete sinaliza a poesia ou se é possível interpretar de forma precisa todas as nuances poéticas de uma língua cinestésica-visual-espacial para uma língua falada. Mas sim, simplesmente desejamos dar um primeiro passo em nossa exploração desta área para os estudos da interpretação. Então, apresentamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- O que não sinalizantes entendem do poema visual?
- O que eles não entendem?
- Para que eles passem a entender o poema, o quanto de informação eles precisam e quando deveriam tê-la?

Nós consideramos que a quantidade de informação linguística e semiótica disponível em poemas em sinais interage com a experiência linguística dos não sinalizantes determinando o quanto eles entendem e suas necessidades por ajuda extra no entendimento dos poemas.

## **Uma nota sobre os termos ‘tradução’ e ‘interpretação’**

Nosso foco é apresentar elementos do poema em sinais na língua falada, de forma simultânea ou consecutiva. Apesar de haver propostas de tradução de poemas em sinais para várias formas escritas de uma língua alvo (eg

Eddy 2002, Souza 2008, Sutton-Spence 2010, Wilson 2012), nós não estamos discutindo sobre possíveis interpretações de poemas em sinais para a língua falada.

De maneira geral, há uma compreensão quanto a existência de uma diferenciação entre ‘tradução’ e ‘interpretação’ (por exemplo, Salevsky 1982, cited in Wurm 2010). ‘Tradução’ tem algumas das seguintes características: o texto é repetível, o texto alvo fica disponível ao tradutor; a criação do texto fonte e a criação do texto alvo acontecem independentemente; o tempo é ir-restrito; o produtor do texto fonte e o produtor do texto alvo estão ausentes; normalmente, os textos fonte e alvo são escritos (em forma de registro físico ou digital).

A ‘interpretação’, por outro lado, está sob a pressão do tempo e os produtores dos textos fonte e alvo são falados (ou sinalizados, não gravados).

Wurm (2010), no entanto, tem mostrado que essa distinção, na realidade, não é tão clara e nem seria, talvez, necessário estabelecer essa dicotomia. Quando uma poesia sinalizada é acompanhada pela língua falada, nós vemos elementos tradicionalmente atribuídos tanto à tradução como à interpretação. Por exemplo, ambos textos, fonte e alvo, podem ter sido preparados e são repetidos (característica da tradução), mas o produtor do texto fonte e o receptor do texto alvo estão presentes (característica da interpretação), disponível como texto completo, assim, enquanto os dois textos podem ter sido criados independentemente (característica da tradução), eles podem ter sido recriados em paralelo (característica da interpretação); e, apesar da preparação ser irrestrita (tradução), o tempo disponível para produzir o texto alvo está restringido pelo tempo do texto produzido na língua fonte (interpretação).

Assim, é difícil determinar claramente se nós estamos propondo algum tipo de tradução ou de interpretação. Na comunidade surda, no entanto, as pessoas que trabalham com línguas de sinais e faladas, normalmente, utilizam o termo ‘interpretação’ para identificar o que fazem. Além disso, ‘interpretação’ nos estudos literários refere à explicação do significado de um poema, representado em uma outra língua. Os leitores precisam estar conscientes dessa ambiguidade do termo.

Nessa pesquisa, nós simplesmente focamos em uma forma bastante peculiar de prover elementos para a construção do sentido pelo próprio leitor. Nos propomos a dar em forma de palavras ‘dicas’ que permitem aos espectadores identificarem os sinais usados em um poema. As palavras faladas em uma interpretação como estamos propondo aqui, simplesmente complementam a informação visual da performance que é complexa em si. A informação



expressa por meio do corpo do poeta é complementada por sinais, assim este tipo de ‘interpretação’ é de natureza linguística, mas também de base intersemiótica (Segala, 2012). A informação priorizada é a visual, dando às pessoas que estão assistindo a performance a oportunidade de visualizarem o poema com o suporte da informação que está sendo complementada por meio de palavras.

## **A poesia em língua de sinais**

A poesia em língua de sinais é uma forma de arte de alto nível da comunidade surda (Sutton-Spence 2012, Bauman, Nelson e Rose 2006). É extremamente visual e é construída cuidadosamente para impactar nos sentidos. Enquanto forma de expressão da identidade surda, é uma forma de arte com suas próprias regras e padrões estabelecidos e, mais importante ainda, precisa ser produzida para existir. Tradicionalmente, as formas de arte sinalizadas tem sido apresentadas ao vivo (e ainda continuam sendo), assim a plateia tem apenas uma única chance de assistir e curtir o poema em tempo real. Assim, a plateia tem que compreender o poema nessa performance, caso contrário, não acompanhará o seu sentido.

Esse contexto de ‘única’ apresentação tem influenciado a estrutura, o conteúdo e o estilo dos poemas. Com o avanço tecnológico, mais e mais os poemas em sinais tem sido filmados, assim a plateia tem a chance de rever a performance de um dado trabalho quantas vezes seja necessário. Conforme Rose (1992, 2006) e Krentz (2006), fica claro que registrar os poemas em vídeo tem favorecido o estabelecimento de uma produção literária análoga às produções nas formas escritas. Esses poemas visuais, nem sempre são acessíveis em uma única ‘leitura’, requerendo um estudo para poder ser compreendido e apreciado pela plateia (o leitor visual).

O interesse nas línguas de sinais vem aumentando significativamente, mesmo por pessoas que não conhecem estas línguas. Esse interesse tem sido evidenciado na presença de ouvintes que não conhecem a língua de sinais em eventos com performances de poesias em sinais, o que implica na necessidade de interpretação simultânea durante as apresentações. Apesar de haver traduções de poesias de línguas faladas para a língua de sinais, há poucas pesquisas que focam na ideia de apresentar a poesia em sinais na língua falada. Attwater (2011) observou que traduzir textos poéticos de uma língua minoritária permite adentrar na periferia da cultura literária acessando-a e permitindo o entendimento, a apreciação e o valor do outro. Ela assume isso e afirma:

‘the translation of literary texts into English in a world frequently dominated linguistically by the English language continues to be important, as it may paradoxically help to destabilize the predominating monolingual complacency. Translated texts from other cultures can open minds and broaden horizons; and in an environment so frequently full of strife and petty-mindedness the opportunity to see other cultures and hear others’ opinions may contribute to making people less subjective and more objective; and perhaps a little more tolerant of a shared humanity.’ (2011, 23)

Então, podemos nos surpreender ao aprender que alguns poetas surdos rejeitam a ideia de apresentar a poesia em sinais na língua falada. Alguns poetas surdos não querem ouvintes na sua plateia, por que eles afirmam que sua poesia é para uma plateia surda. Outros poetas de poesias em sinais são mais generosos e consideram a plateia de ouvintes bem vinda, mas preferem não ter intérpretes, para preservar o balanço cultural em favor da poesia em sinais. Eles estão conscientes do perigo de interpretar uma poesia produzida em uma língua minoritária (sua língua de sinais) na língua dominante na sociedade (dos ouvintes), pois pode levar a comunidade dominante dominar isso, também. Nossa pesquisa questiona como estes ouvintes sinalizantes podem entender a poesia não interpretada que é altamente visual.

Em outros contextos, no entanto, poetas surdos aceitam a interpretação de seu trabalho para ouvintes não sinalizantes poder acessá-lo. Portanto, pesquisas são necessárias para compreender como esta poesia pode ser ‘eticamente’ traduzida no sentido de preservar os direitos dos surdos de uma comunidade minoritária, enquanto a sociedade dominante acessa a arte (ver, por exemplo, Stone 2009 para discussão sobre norma Surda), mas a luz dessa aceitação, nós precisamos perguntar como poderia ser interpretada e quando. Entre todas as possibilidades, no escopo deste trabalho estamos considerando apenas o contexto no qual pessoas não sabem nenhuma língua de sinais. No entanto, sabemos que é possível ser fluente em uma língua de sinais e não em outra. Esses sinalizantes podem ser surdos ou ouvintes. Então, por exemplo, no caso dessa pesquisa, pessoas fluentes em Libras podem assistir poesias em BSL (língua de sinais britânica) que talvez eles possam entender. Sinalizantes ouvintes (da Libras) podem assistir um poema (em BSL) e simultaneamente ouvir a interpretação para o português identificando o significado de alguns sinais usados na BSL. Para os sinalizantes familiarizados com alguma língua de sinais, pode ser mais fácil compreender um poema em outra língua de sinais, embora possa haver também problemas de interpretação, assim como mostraremos mais adiante.

Os sinalizantes surdos de uma língua assistindo uma poesia em outra língua de sinais apresentam necessidades diferentes dos ouvintes sinalizantes. A questão da interpretação entre diferentes línguas de sinais para plateias surdas de outras línguas de sinais não foram ainda discutidas detalhadamente (embora Eddy 2002 tenha descrito uma interpretação experimental para outras línguas de sinais simultaneamente). Nós precisamos saber quais são suas necessidades, mas esse não será o foco do trabalho apresentado aqui. Como vamos abordar a interpretação para a língua falada, nós não vamos considerar a interpretação para plateias de surdos neste capítulo.

O que o intérprete deve interpretar?

Na verdade, não é a tarefa do intérprete fazer a plateia entender o poema; a tarefa dele é possibilitar o entendimento suficiente da língua que permite a plateia poder usar sua imaginação e recursos próprios para gerar o seu próprio significado do poema. No entanto, quando referências culturais forem feitas na língua fonte que podem comprometer o entendimento, a tradução pode necessitar adição dessas informações na língua alvo (Wurm, 2010).

Outro perigo no oferecimento da tradução de um poema é que, naturalmente, limitam-se as possibilidades de escolhas e significados que estão abertas na língua original. Os intérpretes podem desejar manter as opções mais abertas possível com opções de ‘múltipla e multivalente’ escolhas (Eddy, 2002). Sua tarefa pode ser facilitada consideravelmente pelo poeta que usa a língua fonte enquanto oferece uma tradução na língua alvo. Como a poesia em sinais é sempre uma performance, nós podemos esperar que mesmo quando não haja interpretação, as emoções sejam expressas no poema em sinais tornando-se clara para a plateia que não compreende língua de sinais. O resto da mensagem do texto, produzido pelas mãos e outros articuladores linguísticos pode ser muito mais difíceis de entender.

Rose (2006) tem sido a favor de que o corpo, por si só, e o texto literário em sinais sejam inseparáveis. Ela afirma que:

*‘literacy in sign language means preserving the image of the author signing... A person viewing (reading) an ASL poem experiences the poem through the poet-performer’s body.’ (Italics in original) (2006, 130-131)*

Rose sugere que um poeta sinalizante que apresenta um poema “tem muito mais que sinais no seu corpo” (2006:131, tradução nossa). Para a plateia ter a experiência da poesia em sinais, ela precisa experimentar a performance visual do corpo do poeta. Trazendo à consciência, nós constatamos que um intérprete não pode reproduzir o poema na íntegra em palavras tra-

duzidas, porque grande parte do poema está no corpo do poeta durante a sua performance. A plateia precisa focar na mensagem que está sendo passada pelo corpo do poeta, assim como nos sinais usados por ele. As contribuições relativas que o “corpo, em si mesmo, e o texto” fazem determinarão o que o intérprete deve falar. Cada poema sinalizado exigirá interpretações específicas, com mais ou menos intervenções por parte do intérprete. Há um balanço entre informação semiótica e informação linguística nos poemas e que se complementam para levar a compreensão do poema. Poemas com mais informações linguísticas requerem mais interpretações linguísticas; poemas com menos informações linguísticas e mais semióticas requerem menos interpretação simultânea.

Se o poema usa predominantemente vocabulário da língua de sinais, tornar-se-á ininteligível para não sinalizantes, que não terão elementos para constituir o significado visual, mesmo que os sinais sejam altamente motivados (Sallandre e Cuxac, 2008). A interpretação é, então, essencial para a compreensão do poema. A interpretação é possível nesse sentido, uma vez que o vocabulário em sinais, frequentemente tem palavras da língua falada que apresentam certa equivalência. Quando os poetas compõem línguas faladas/ escritas e língua de sinais simultaneamente, a interpretação ou tradução serão mais fáceis. Dorothy Miles, uma poetiza surda da ASL (língua de sinais americana) e da BSL, anos 1970-1990s, compôs poemas que foram feitos para serem lidos e assistidos. Ela escreveu poemas que acreditava serem visuais e, frequentemente, declamava-os em inglês, enquanto os sinalizava.

Os vários poemas em sinais que não tinham relação nenhuma com a língua falada, no entanto, necessitavam de um tratamento diferenciado. Enquanto poesias em sinais eram fortemente visuais, poderia haver suposições de que os não sinalizantes poderiam simplesmente assistir aos poemas e usar seu senso comum para entendê-los. Depois disso ainda, a caracterização foi compartilhada com a poesia em sinais, a mímica e o gesto (Eastman 1989, Perniss, Thompson e Vigliocco, Sutton-Spence e Boyes Braem, 2013), daí em diante, passou-se a esperar que sinalizantes e não sinalizantes pudessem entender as representações do comportamento e das emoções. No entanto, para isso, há habilidades importantes que uma plateia de pessoas sinalizantes têm, que as de não sinalizantes não têm.

Por exemplo, mudanças para mais de um personagem é muito comum entre sinalizantes experientes, mas não são facilmente identificados por não sinalizantes. Os sinalizantes estão familiarizados com entidades que apresentam significado sob especificação e classificadores, também sabem sobre o

uso de dispositivos linguísticos e pragmáticos que auxiliam na compreensão do poema. Eles sabem se uma mão representa uma mão, um objeto ou um sinal lexical, mas os não sinalizantes não têm acesso a essas distinções (por exemplo, sinalizantes veem CARRO ou CAFÉ em uma ação, enquanto os não sinalizantes veem DIRIGINDO ou BEBENDO-DE-UM-XÍCARA; Pietrandrea e Russo, 2007).

Para interpretar um poema inteiro, nós poderíamos nos render ao poema para ter um significado completo, incluindo sua poesia. Isso poderia não ser prático e, portanto, indesejável. No entanto, no tempo disponível durante uma performance de um poema, há muito mais que os intérpretes possam passar. O título pode ser traduzido, pois assim a plateia sabe sobre o que trata o poema e isso pode facilitar a compreensão do poema. Alguns itens do vocabulário, mas talvez nem todos, poderiam ser traduzidos, no sentido de dar ‘dicas’, dando ao menos a identidade dos referentes.

Se os sinais não fazem parte do vocabulário, talvez os referentes das configurações de mão de um classificador possam ser identificados com palavras faladas, mas não toda a informação expressada por meio de movimentos.

Eddy (2002) sugere que os intérpretes possam usar algo como *baiko* para representar as formas predominantes de muitos poemas em sinais. Ela sugere traduzir a seção de abertura do poema “Boat” (Barco) do Clayton Valli como “A boat. / Open sea. / Horizon: a bridge” (Um barco./Mar aberto./Horizonte: uma ponte”), de tal forma que “capta diretamente” eventos visuais enquanto eles emergem e os atos por eles mesmos antes de qualquer coisa, o poema se apresenta a eles (plateia) para restringir o conceito de tempo e de espaço, fazendo com que eles configurem diretamente do modo sub-diferenciado da existência (2002, 201). Essas construções não agentivas tem sido efetivamente usadas por Kenny Lerner usando inglês com poesias na ASL de Peter Cook em *The Flying Words Project*.

No entanto, nós não sabemos se esses métodos são o que as plateias de pessoas que não conhecem a língua de sinais querem ou precisam. Nós não sabemos diferenciar a necessidade das pessoas de quem sabe e de quem não sabe a língua de sinais, mas não está acostumado a assistir poesias em sinais. A pesquisa apresentada aqui é um primeiro passo no sentido de avançar na compreensão sobre a plateia de pessoas que não conhecem a língua de sinais.

Há poucas pesquisas sobre tradução e interpretação de línguas de sinais na relação com a arte. A ênfase dessas pesquisas são exclusivamente na apresentação falada ou escrita da poesia ou do teatro em língua de sinais, frequentemente no sentido de dar aos surdos o ‘acesso’ a algo (por exemplo,

Klima and Bellugi 1979, Padden and Humphries 1988, Novak 2000). Por outro lado, Souza apresentou uma tradução concreta de representações imagéticas do poema ‘Bandeira Brasileira’ de Nelson Pimenta. Nathan Turner and Feigel (2009) também discute o papel do intérprete no ‘golden age’ da poesia em ASL, em Rochester, New York, no anos 80. Eddy (2002) pesquisou sobre a tradução de dois poemas da ASL (Elle Mae Lentz’s *To a Hearing Mother* and Clayton Valli’s *The Bridge*) para o inglês, um dos poucos trabalhos que considera traduções de poemas em sinais para o inglês falado ao vivo durante uma performance.

Eddy foca especialmente em como representar aspectos que são produzidos na língua de sinais, mas ausentes na língua escrita, tais como o uso do espaço e elementos de performance.

Ela cria uma transliteração escrita de ‘*The Bridge*’:

water sea (or ocean) boat-go ship-go see (or look) bridge distance (or horizon) shape-of-bridge (or road-on-bridge) moving-cars-stop bridge-open boat-go-under flag-wave people look-down/people-look-up bridge-close ship-go see (or look) bridge-distance (or horizon). (2002, 194)

Ela pergunta para os seus leitores como é ler esta transliteração sem elementos espaciais, sem a performance ou sem os elementos imaginativos gestuais. Na transliteração escrita, o espaço, a encenação e os elementos gestuais não aparecem. Apesar disso, a plateia que não sabe língua de sinais pode visualizar esses elementos enquanto ouvem a transliteração. Não há tradução para o inglês que possa apresentar *The Bridge* com as configurações de mão com padrões de número de 1 a 6, mas as pessoas que assistem ao poema podem ver as configurações de mão, enquanto ouvem a transliteração.

Quando pensamos na interpretação das performances em sinais para ouvintes, é necessário considerar o contexto em que a informação visual se apresenta simultaneamente. As pessoas ouvintes podem ouvir por um canal e ver por outro (tradução e interpretação de poesias para língua de sinais estrangeira para pessoas surdas que acessam a informação exclusivamente pelo canal visual também é importante, mas não será o foco do trabalho apresentado aqui). Assim, devemos perguntar o que traduzimos e o que não traduzimos e quando fazemos a tradução.

Nós podemos trazer nossas expectativas para o que é possível sem interpretação. Como muita informação da poesia é visual, talvez seja possível entender aspectos sobre a performance na língua do poema para entender o poema. As emoções expressas na face ou impressas no corpo podem estar

acessíveis aos expectadores. As representações icônicas das ações – especialmente se ‘encenadas’ por meio de uma ação construída/incorporação – podem ser compreendidas. O conhecimento prévio pode contribuir na compreensão do poema norteando suas interpretações.

Para investigar isso, buscamos identificar a informação de natureza visual das línguas de sinais para entender a poesia e o conhecimento de qualquer língua de sinais, conduzindo alguns experimentos para explorar o que é necessário para ajudar as pessoas que não conhecem a língua dos poemas a compreendê-los melhor.

## Participantes

Todos os participantes deste estudo são ouvintes que não conhecem a língua de sinais britânica – BSL – a língua dos poemas apresentados a eles. Alguns conhecem a Libras e outros não conhecem nenhuma língua de sinais. Todos são falantes fluentes de português.

O grupo 1 tem dez ouvintes que não conhecem – ou conhecem muito pouco – uma língua de sinais. Eles são alunos da graduação de literatura e tradução na UFSC, familiarizados com apreciação e tradução de poesias, mas sem nenhum contato prévio com poemas em língua de sinais. Cada um desses participantes é referido por números de 1 a 10, com prefixo NS para identificar ‘não-sinalizante’.

O grupo 2 tem oito ouvintes que são fluentes em Libras, mas não conhecem a BSL. A Libras e a BSL são línguas diferentes (ininteligíveis entre elas), mas ambas utilizam uma gramática espaço-visual, incluindo alguns processos comuns de criação de sinais, tais como a ação construída/incorporação ou o uso de entidades por meio de classificadores. Sete são alunos da graduação do Curso de Letras Libras Bacharelado e um é professor na tradução. Cada um dos participantes será referido com números de 1 a 8, com o prefixo SF para identificar ‘sinalizante fluente’.

## Materiais usados

Nós selecionamos as performances filmadas de quatro poemas produzidos por três poetas surdos britânicos, na BSL. *Prince Looking for Love* (1 minuto 24 segundos de duração) e *Cochlear Implant* (2 minutos 31 segundos de duração) compostas e apresentadas por Richard Carter. Esses dois poemas são apresentados de forma mais imagética com a representação dos personagens

para dar o efeito poético. *Rox – Teach a Dog a New Trick* (1 minuto 34 segundos de duração) foi composto e representado por Paul Scott. Esse poema é visualmente imagético, mas também apresenta uma mensagem poética calcada na educação de surdos. Por fim, *Who am I?* (2 minutos 28 segundos de duração) foi por composta e encenada por Donna Williams. Esse poema é o menos visual dos quatro, pois utiliza a semântica, o espaço linguístico e a metáfora para criar sua mensagem poética sobre identidade surda. Todos poemas estão disponíveis em [www.bristol.ac.uk/bslpoetryanthology](http://www.bristol.ac.uk/bslpoetryanthology), com glosas em inglês e comentários.

*Prince Looking for Love* – “O príncipe procurando por amor” é um poema altamente visual que não utiliza vocabulário da BSL, exceto ao final quando enuncia que “viveram felizes para sempre”. Nesse poema, uma pessoa beija dois sapos procurando pelo amor de sua vida. O primeiro sapo continua sendo sapo; o segundo se transforma em um ser humano apaixonado. O poeta incorpora os sapos (um deles é muito charmoso e orgulhoso e o outro é feio e nojento) e a pessoa que vem beijá-los. Também há a referência à mosca que o sapo feio come, mas a mosca não é incorporada pelo poeta. Nós selecionamos este poema porque é muito visual e acessível imageticamente, além disso, o título pode ser familiar aos participantes no sentido de levarem a acessar seu conhecimento prévio sobre beijar um sapo para encontrar um príncipe. No entanto, tem uma certa complexidade no poema, pois os espectadores devem compreender que há dois sapos e um príncipe.

*Cochlear Implant* – “Implante coclear” é também um poema altamente visual, mas usa mais vocabulário da língua de sinais. Nesse poema, uma pessoa surda sonha que pode ouvir, mas acorda e percebe que continua sendo surdo, assim como sempre foi. Tentada a ouvir os sons de seus sonhos, ele coloca um implante coclear, mas o barulho é tão terrível que ele chora e joga longe o aparelho. O poema primeiramente apresenta a perspectiva do poeta protagonista (apesar de brevemente apresentar um personagem que está seduzido a colocar o implante). Neste poema há muita coisa para os não sinalizantes verem na performance envolvendo vários tipos de emoções, frequentemente expressadas de forma intensa. Também são utilizados sinais visuais que poderiam ser acessíveis aos que não conhecem a língua de sinais, pois são muito gestuais, relacionados a dormir, a ouvir coisas ou não ouvir nada. O título do poema dá uma indicação clara sobre o conteúdo (menos óbvio do que no “Príncipe procurando por amor”), que podem ajudar os não sinalizantes



a identificarem os sinais visuais, mas não contém referências específicas as questões culturais surdas, como ao referir ao objetivo que não é familiar a maioria das pessoas ouvintes.

*Roz – Teach a Dog a New Trick* – “Roz – Ensinando um cachorro um novo truque” fala de um cachorro que está aprendendo a pegar a bola. Quatro pessoas jogam a bola para o cachorro buscar. O primeiro das três pessoas joga a bola, mas o cachorro volta sem ela, e assim, sucessivamente. Ao final, a última pessoa joga a bola e o cachorro nunca mais volta. A caracterização do cachorro e das pessoas pode ser facilmente identificada pelos não sinalizantes que leem o título do poema, além de acessar o conhecimento prévio de que é comum jogar coisas para os cachorros buscarem. A apresentação visual do cachorro respirando alegremente com o rabo abanando, também pode ajudar na visualização do poema. No entanto, há informações menos óbvias para os que não sabem a língua de sinais (e a BSL) de quatro tipos de pessoas que jogam as bolas que são identificadas pela forma que seguram as bolas. O verdadeiro significado do poema requer conhecimento da BSL, pois a configuração de mão articulada associada ao chamar a atenção do cachorro e jogar a bola remete a um sinal específico da BSL. Essas três configurações de mão não são formas comuns de serem produzidas com os sinais associados a jogar a bola, elas remetem a métodos educacionais usados com alunos surdos – oralismo, pista visual da fala e métodos artificiais do sistema Paget-Gorman de inglês sinalizado. A configuração de mão correta é associada ao último sinal usado que também remete ao sinal de “língua de sinais”, o método de educação preferido da comunidade surda. Esses sistemas são usados na Inglaterra, mas não no Brasil; assim questões culturais poderão ser acessadas somente se forem devidamente explicadas aos espectadores (neste caso surdos e ouvintes). Para os sinalizantes de Libras, eles poderão perceber que há algo diferente nas configurações de mão usadas em cada arremesso de bola, que pode indicar algo “ilegal”, mas o significado também ficará comprometido.

*Who am I?* – “Quem sou eu?” apresenta a poeta protagonista explorando sua identidade enquanto uma pessoa surda que cresceu em uma cultura ouvinte e acabou adentrando a cultura surda tardiamente. Para resolver o conflito de identidade, ela investiga diferentes aspectos de sua personalidade, concluindo que cada uma faz parte do seu ser; incluindo todas essas partes que fazem com que ela se sinta mais ou menos ‘surda’ ou ‘ouvinte’. Este poema usa vários sinais lexicalizados da BSL, os quais os significados não

são compreensíveis a partir de uma base icônica (embora, as pessoas sinalizantes que conhecem os sinais possam identificar alguma motivação icônica). Então, pessoas que não conhecem a língua de sinais podem entender muito pouco do poema, a parte de quaisquer emoções na face ou do que certos sinais colocados em algumas áreas do espaço. Os sinalizantes de Libras, além disso, podem compreender algum sinal de forma equivocada, chamados de ‘falsos cognatos’ – sinais que eles pensam conhecer, mas que apresentam um significado diferente na BSL. Por exemplo, o sinal para ‘ouvinte’ na BSL tem a mesma forma do sinal ‘surdo’ na Libras e o sinal para ‘mulher’ na BSL era o mesmo que ‘Estados Unidos’ na Libras.

## Procedimentos

Nós mostramos quatro poemas em sinais para os dois grupos para que eles descrevessem o que compreenderam depois de assisti-los. Cada poema foi apresentado duas vezes. Na primeira apresentação, foi dito a eles que assistiriam o poema sem nenhuma explicação ou interpretação. Daí pedimos que registrassem por escrito o que haviam entendido. Apesar de não termos limitado o tempo para realizar esta tarefa, eles levaram em torno de cinco minutos. Depois dessa primeira tarefa, eles assistiam novamente o mesmo poema com algum tipo de interpretação ou explicação. Então, eram solicitados a escreverem sobre o quanto compreenderam o poema e seus sentimentos quanto à experiência de cada tipo de tradução. Isso também levou em torno de cinco minutos. A realização de todas as tarefas com os quatro poemas totalizou em torno de uma hora.

No sentido de explorar as diferentes possibilidades de interpretação, nós fizemos quatro tipos de apresentação da informação em português. O primeiro poema, *Prince Looking for Love*, foi acompanhado de interpretação simultânea completa para o português dos sinais com um tempo de atraso que indica que o intérprete estava processando a mensagem antes de produzir o texto interpretado. Os participantes assistiam os sinais um pouco antes do que ouviam em português. No segundo poema, *Cochlear Implant*, tinha uma tradução completa com todos os sinais sem o atraso no tempo, dessa forma, os participantes assistiam ao poema enquanto ouviam a tradução dos sinais. Essas traduções das poesias completas foram usadas por poetas tais como Debbie Rennie, Ella Mae Lentz e Patrick Graybill. Nós consultamos alguns poetas brasileiros surdos sobre o que pensavam que seria necessário traduzir no terceiro poema, *Rox – Teach a Dog a New Trick*. Eles sugeriram que seria

necessário explicar o poema, ao invés de interpretá-lo, assim nós informamos aos participantes que eles iriam ver o sinal para ‘cachorro’ e ‘bola’ e, também, a explicação sobre as diferentes configurações de mão e os sentidos que cada uma delas remetia. Durante o poema, nós demos ‘dicas’ de palavras para os sinais centrais. Isso é similar à técnica usada em performances na ASL do projeto ‘The Flying Words’.

Para *Who am I?* nós apresentamos o poema para cada grupo de duas formas diferenciadas. Para os sinalizantes, nós apresentamos o poema sem acrescentar nenhuma informação, apenas informando o título e, na segunda apresentação, lemos a tradução em forma de texto antes deles assistirem ao poema. Assim eles tiveram acesso ao conteúdo da poesia e o seu contexto antes de vê-la sem nenhuma intervenção durante a segunda apresentação. Para os não sinalizantes, nós não apresentamos a poesia duas vezes. Passamos diretamente para a segunda etapa. Esse tipo de interpretação foi usada para a ASL pelo poeta Clayton Valli.

Para cada uma das quatro condições, nós solicitamos aos participantes apresentar suas preferências ou sentimentos quanto a cada uma das performances. Nós apresentamos aqui o que encontramos em três seções: (1) o que os participantes compreenderam; (2) o que compreenderam de forma equivocada; e (3) o que eles acharam de cada tipo de interpretação.

## O que os participantes entenderam

É muito importante verificar o que os participantes conseguem compreender sem ter informações com palavras ou textos em português. Nós sabemos que eles perdem informações ou não compreendem o poema, mas não temos certeza se eles perderam algum detalhe porque não entenderam ou porque esqueceram quando fizeram o seu registro escrito. Para isso, teríamos que fazer um estudo mais detalhado. No entanto, mesmo assim, com base nos seus registros, ficou muito claro que o grupo que era fluente em Libras, compreendeu muito mais do que os que não conheciam uma língua de sinais.

Simplemente vendo as suas respostas depois de cada apresentação dos poemas, nós verificamos que os que eram fluentes em sinais conseguiram escrever muito mais do que os não sinalizantes. A média do número de palavras dos fluentes em Libras foi de 208 para 74 dos não fluentes nas anotações referentes aos poemas *Prince Looking for Love*, *Cochlear Implant* e *Roz- Teach a Dog a New Trick*. O fato de terem escrito três vezes mais sugere que tenham compreendido mais sobre os poemas apresentados. Os não sinalizantes escreve-

ram palavras soltas como se estivessem tentando identificar sinais isolados, mesmo quando tentavam apresentar uma narrativa coerente. Por exemplo, NS8 escreveu o seguinte, depois de assistir *Cochlear Implant*: “alegre, triste, brabo, indignado, ver, não ouvir, colocar aparelho, melhorar, conversar, assistir televisão, escutar, interagir”; e NS11 escreveu sobre *Prince Looking for Love*, “beijo, impossibilidade, recusa”. Os fluentes em sinais escreveram sentenças mais coerentes sobre o que assistiram.

Não há dúvidas de que os não sinalizantes reconhecem as emoções e os estados de felicidade, tristeza, indignação, irritação ou expressões mais expressivas e de persistência, rejeição, amor e arrogância. Esse tipo de expressões estão presentes nos poemas por meio de marcações não manuais. Os participantes podem não ter conseguido dizer quem estava sentindo o que ou porque, mas eles identificaram a presença desses sentimentos. Nós retomaremos isso posteriormente, mesmo quando os participantes não identificaram essas emoções de forma devida.

Os não sinalizantes também conseguiram identificar ações, tais como, beijar, rejeitar, olhar, correr, pular. Novamente, não havia sinais convencionais da língua de sinais para expressar essas ações nas produções poéticas, pois essas ações foram representadas por meio do corpo ou por gestos durante a performance pelo poeta. Algumas dessas ações foram identificadas de forma equivocada, por exemplo, “falar e ver televisão” são atividades mencionadas que não foram mencionadas em *Cochlear Implant*.

Eles também foram capazes de identificar objetos e animais com base no comportamento, no tamanho, na forma ou na maneira como foram utilizados. O sapo, a bola e o cachorro foram corretamente identificados. Os papéis, tais como, ‘o professor’ também foram determinados pelo contexto ou conhecimento prévio.

FS4 escreveu o seguinte: “a interpretação foi de ajuda, para entender os sinais que não conhecia, que eram diferentes, em ASL. Mas uma boa parte do poema era compreensível, pois tinham muitos classificadores e expressões”. O conhecimento prévio sobre o assunto ajudou o FS4 a definir o que assistiu. FS4 disse “acho que um conhecimento do tema do poema, implante coclear, ajuda a entender o que está acontecendo, pois sem esse tema, ficaria difícil”.

## **Erros e informação incorreta**

Como era de se esperar, a maioria dos erros produzidos foram apresentados pelos não sinalizantes. Eles buscaram referências no seu conhecimento

prévio de poesia, as marcações não manuais para expressar emoções, os elementos visuais-miméticos da performance e em quaisquer coisas que poderia ajudá-los a constituir algum significado a partir do título dado previamente ao poema.

Em alguns casos, o participante percebeu sua falta de conhecimento informando que não havia compreendido o poema em sua totalidade. O participante NS8 informou o seguinte “Nossa! Fiquei 100% longe de entender algo” ao assistir *Prince Looking for Love*. Esse participante ficou tentando identificar algumas emoções do poeta por meio de suas expressões faciais e movimentos do corpo, sugerindo termos como os seguintes: “tristeza, dificuldade, esperança”, embora nenhum desses sentimentos faça parte deste poema. Para esse participante, a falta de conhecimento da língua de sinais, da natureza visual da poesia em sinais não estão acessíveis a ele em nenhum nível. O participante NS4 conseguiu dizer “Não entendi, mas imagino que tem uma relação entre duas ou mais pessoas, ou talvez animais”.

Essa falta de conhecimento de uma língua de sinais implicou em pouco acesso aos significados dos poemas. NS3, depois de ter assistido *Prince Looking for Love*, sugeriu o seguinte: “Andar juntos nas casas do amor. O amor precisa ter cuidado como uma flor, precisa de água para sobreviver. A flor sem água murcha e morre. O mesmo acontece com o amor”.

Normalmente, os participantes que não conheciam alguma língua de sinais conseguiram ter um quadro com base nas informações visuais e no conhecimento prévio sobre alguma coisa do poema, mas eles apresentaram muito equívocos. Às vezes, eles entendiam o final do poema, mas não conseguiram acompanhar o processo. NS3 entendeu que o personagem em *Cochlear Implant* tinha colocado o implante coclear e que tinha odiado os ruídos que o forçaram a removê-lo, mas não havia compreendido as razões que o levaram a isso.

Outros, compreenderam partes do poema e buscaram compor o sentido do todo, mas não conseguiram. Apesar disso, é perceptível – e plausível – que haja falhas de compreensão de outras partes do poema que envolvem os eventos. Em *Rox – Teach a Dog a New Trick*, por exemplo, os participantes podem acreditar que compreenderam os eventos, mesmo não captando a metáfora por trás das configurações de mão. No entanto, esse não foi o caso. NS3, identificou que um cachorro ia e voltava para uma pessoa e que havia insatisfação, sugeriu que havia um cachorro preso a uma pessoa, apesar de estar sendo libertado a correr várias vezes, finalmente o adotou. NS5 entendeu mais, percebeu que o cachorro não conseguia realizar a tarefa nas três primei-

ras tentativas, mas conseguiu na quarta. NS4 pensou que uma pessoa estava escolhendo o melhor cachorro, rejeitando todos os demais que não conseguiram pegar a bola e o que ele escolheu, fugiu. NS10 pensou que o cachorro tinha o hábito de desistir da bola e o professor estava tentando ensiná-lo.

Os não sinalizantes foram capazes de identificar que havia mais de um personagem, mas não conseguiram identificar se eles eram diferentes ou similares. Por exemplo, muitos não identificaram que foram quatro professores distintos que jogaram a bola para o cachorro em *Rox* ou pensaram que havia apenas um sapo em *Prince*. NS7 não percebeu que havia dois sapos, atribuindo as características de um sapo para o humano. NS5 disse: “O problema foi distinguir os personagens. A interpretação ajudou a compreender quem e quem no poema”. FS3 entendeu que havia quatro cachorros em *Rox* e FS2 pensou que havia somente um professor jogando bolas para o cachorro.

O conhecimento prévio ajuda os não sinalizantes a compreender alguma coisa do poema, mas pode também se sobrepôr ao que realmente está sendo apresentado. NS10 escreveu na sua primeira visualização do poema *Prince*, “Um homen que é muito apaixonado por uma mulher. O único problema é que ele não sabe como falar sobre isso. E o fato de ele não saber se expressar o deixa desesperado”.

Os falsos cognatos foram problemas para os sinalizantes de Libras. FS1 pensou que a poeta em *Who am I?* era americana, porque o sinal de MULHER na BSL apresenta exatamente a mesma forma do sinal AMERICANO na Libras. Em geral, no entanto, os falsos cognatos não levaram a não compreensão do poema.

A versão desviante da história tradicional do *Prince* também causou confusão nos sinalizantes fluentes em Libras, como por exemplo, a não compreensão de um classificador não especificado. FS2 não percebeu que eram dois sapos e perdeu a informação quanto à chegada de uma pessoa. Usando o seu conhecimento sobre a história tradicional, ele assumiu que era somente um sapo, assim ele interpretou o classificador usado para pegar o outro sapo, como algo redondo e pequeno que foi beijado. Ele sugeriu que o sapo poderia estar beijando uma bola (o que em outro contexto poderia ser correto, considerando o uso de um classificador para forma e tamanho). Este erro, provavelmente não foi consequência das diferenças entre a BSL e a Libras, mas sim do fato do espectador ter perdido a informação de que havia dois (e não apenas um) sapo e da chegada de uma pessoa. O erro é simplesmente um exemplo do que pode acontecer quando as pessoas estão assistindo a um poema ao vivo, diante de informações não especificadas como parte da poesia.

Os não sinalizantes também não entenderam as razões dos acontecimentos, por exemplo por que o cachorro poderia ou não pegar a bola; ou por que o protagonista do *Cochlear Implant* primeiro ouvia os ruídos e depois já não ouvia mais. Os sinalizantes fluentes sabiam que a primeira parte fazia parte de um sonho do qual o protagonista acordou; os não sinalizantes não perceberam isso.

### **Comentários sobre as experiências vivenciadas**

Os tipos e os tempos das informações linguísticas adicionais foram aspectos considerados por vários poetas sinalizantes que se ocuparam das traduções dos poemas em sinais para a língua falada. Em nenhum desses casos, pelo menos que nós saibamos, não há publicações dos comentários sobre o feedback de plateias quanto ao que eles consideram útil. A partir dos nossos dados, nós podemos afirmar que não há um consenso sobre o que seria melhor quanto a interpretação dos poemas, pois, as vezes, há até comentários contraditórios sobre os tipos de interpretação oferecidos por nós.

Uma das observações feitas foi de que a apresentação do poema por duas vezes aumentou as possibilidades de compreensão e satisfação do poema. Talvez isso deva ser considerado no planejamento das performances poéticas, especialmente quando há algum enigma poético para as plateias desvendar, havendo ou não quaisquer tipos de explicitações na segunda apresentação.

Os participantes compreenderam a necessidade de serem capazes de visualizar o poema em sinais para acompanhar uma performance. FS8 mencionou o seguinte: “apenas junto com a apresentação do vídeo os poemas realmente fizeram sentido para mim. O lado expressivo da língua que é sempre decisivo para extrair o significado mais profundo, a intenção dos autores, apenas estava nos textos sinalizados”. NS2 ficou preocupado que o foco na língua poderia levar o espectador a “até mesmo apenas focar na identificação destes elementos e não no restante”.

A informação visual complementada com alguma informação verbal falada foi considerada oportuna para todos os participantes. Para alguns não sinalizantes, essa pista falada em português foi considerada essencial. NS5 disse o seguinte: “Sem essa interpretação ficou quase impossível entender o sentido”. Eles também compreenderam que a interpretação foi útil para o entendimento do conteúdo, não da poesia. FS8 sintetizou isso assim: “A tradução ajudou para entender o conteúdo, mas não a estrutura da poesia”, deixando aos espectadores a liberdade para imaginar e compor o poema.

A tradução simultânea foi valorizada por alguns para a compreensão do conteúdo dos poemas. NS9 afirmou o seguinte: “Eu prefiro a tradução simultânea... A poesia que eu mais entendi foi a ‘4’ mas as que eu mais gostei foram a ‘1’ e a ‘2’ (por causa da experiência de interpretação) – deu mais a sensação de estar recebendo uma poesia”. NS4 valorizou a leitura prévia do poema antes de sua apresentação visual: “daria para perceber que a poeta falava de si” e NS3 considerou esse sistema útil para a compreensão do poema. FS7, apesar de fluente em sinais, gostou da experiência: “A tradução simultânea ajuda a compreender o real sentido do texto, sem a tradução acabei perdendo coisas importantes, perdendo o sentido da sinalização”.

No geral, no entanto, os demais não gostaram desse formato de tradução. NS5 sentiu que, apesar de auxiliar na compreensão do conteúdo, restringiu a chance de usar a sua própria imaginação para interpretar o poema a partir de si mesma. NS6 também apresentou um comentário similar: “quando se dá a interpretação antes, quase não precisamos pensar”, apesar dessa pessoa ter reconhecido a importância da tradução para não sinalizante compreender o sentido do poema. FS5 também reconheceu a importância da informação visual para a compreensão do poema, demonstrando uma rejeição mais contundente à tradução realizada: “Provocando um desconforto muito grande ao olhar para o sinalizante e ouvir a interpretação ao mesmo tempo, tenho a sensação de que estou perdendo significativamente a essência do conteúdo sinalizado”.

A explicação e tradução prévia dos poemas (em *Rox- Teach a Dog a New Trick* e *Who am I?*) foram consideradas formas importantes para compreender a língua e o poema em si. Nós usamos a proposta de explicação e explicação prévia no caso do *Rox* porque o significado superficial do poema já estava disponível, mas o significado metafórico requeria um conhecimento linguístico da BSL e da cultura surda britânica específicos. NS8 apresentou as vantagens desse formato: “Com a explicação anterior ficou bem mais fácil compreender a acompanhar o poema. Também percebi em mim uma melhora. Fiquei mais atenta”. Em relação ao poema *Who am I?*, NS10 disse: “Na minha opinião, a explicação do poema foi melhor que a tradução simultânea. Com a explicação, eu pude entender um pouco do sentido, o qual é muito complexo”. Para NS2, houve a chance de reconhecer alguns sinais: “Como tínhamos ouvido a poesia antes, conseguimos identificar alguns sinais e, assistindo, foi como se estivéssemos ‘ouvindo’ a poesia pela segunda vez”. FS4 disse o seguinte: “a tradução [antes de passar de novo o vídeo] e as dicas durante a reprodução do vídeo é muito útil para entender, por exemplo, os sinais para surdo e ouvinte



são bem diferentes da Libras”. FS5 concordou com a explicação: “tem um efeito completamente positivo que só agrega conhecimento e, sendo independente do momento de sinalização, não ocasiona prejuízos na interpretação do espectador”.

Por outro lado, novamente, alguns participantes sentiram que esse tipo de interpretação reduziu suas chances de usar a sua imaginação para criar o seu próprio entendimento. NS7 perguntou de forma retórica: “Se eu já sei a tradução porque olharei o vídeo?” Também foi um problema o fato de requerer um esforço da memória, uma vez que alguns poemas são mais longos e os espectadores podem acabar não conseguindo mais acessar a informação depois de algum tempo.

Os participantes preferiram as ‘dicas’ dadas para identificar o significado pontual de sinais-chaves durante a apresentação do poema. Essas dicas ajudaram os espectadores a compreender o conteúdo enquanto assistiam o poema com a liberdade de imaginar e curtir os aspectos visuais da performance. Isso foi comum entre sinalizantes e não sinalizantes. NS5 disse o seguinte: “Creio que a ajuda com a interpretação de alguns sinais dá mais margem para nossa interpretação”. NS7 disse “Dando dicas é mais legal”. FS1 também gostou de ter as dicas observando que: “pra quem não compreende língua de sinais, os sinais abstratos irão fazer falta, mas todo o visual é suficiente” e acrescentou “não fica desvalorizado na língua oral que muitas vezes não traduz tudo o que quer ser transmitido”. FS5 sentiu que “As dicas concomitantes a sinalização sanaram as incertezas no nível lexical. Só acrescenta conhecimento, não prejudica a interpretação particular do espectador” e FS7 “Com dicas apenas o texto fica mais interessante de ser visto, como se fosse uma “deixa” do que está por vir”.

### **A visão dos poetas surdos**

O que as plateias precisam e o que os poetas surdos querem devem estar em sintonia. Perguntamos a três poetas surdos o que eles queriam (seus objetivos) com as performances e o que eles gostariam que fosse visto de sua arte, não ouvido. Eles querem que seus espectadores vejam a poesia no corpo, não somente compreendendo o significado das palavras. Então, se o significado para identificar os sinais está nas palavras, isso seria aceitável, mas as palavras devem apenas complementar a performance poética – eles não podem substituir a performance visual. Uma tradução completa do poema, enquanto poderia ser bela (como FS4 percebeu), poderia distrair os espec-

tadores da performance em si. Palavras faladas, no formato de dicas, fica a serviço do poema, sem se sobrepor a ele. Isso também parece ser eticamente mais interessante.

Fica claro que mesmo para os não sinalizantes, sem nenhuma experiência prévia com poesias em sinais, rapidamente eles passam a compreender a importância de usar palavras para reforçar e complementar a performance visual da poesia. Apesar de sua necessidade intrínseca de acessar a informação linguística essencial inerente aos poemas, a maioria dos participantes não gostou da tradução completa dos poemas. Assim as ‘dicas’ tornam-se a opção mais satisfatória para atender as necessidades dos espectadores e dos poetas durante uma performance. As dicas dão informação suficiente para os não sinalizantes identificarem os significados dos itens lexicais, sem se sobrepor ao poema. Ao invés de se imporem à experiência, as dicas levam os não sinalizantes a dizerem o seguinte: “Acredito que a experiência foi ótima por nos preparar para o contato com a língua de sinais que não é comum para nos ouvintes”.

## Referências

ATTWATER, Juliet (2011). ‘Translating Brazilian poetry: a blueprint for a dissenting canon and cross-cultural anthology’ Unpublished Doctoral dissertation. Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Centro de Comunicação e Expressão, Curso de pós-graduação em Estudos de Tradução.

BAUMAN H-DIRKSEN, Nelson J. & ROSE, H. (2006) (eds). *Signing the Body Poetic*. University of California Press.

CUXAC, C. & SALLANDRE, M-A. (2008). Iconicity and arbitrariness in French Sign Language: Highly iconic structures, degenerated iconicity and grammatic iconicity (pp. 13-33). In: E. Pizzuto, P. Pietrandrea, & R. Simone (Eds.), *Verbal and signed languages: Comparing structure, constructs and methodologies*. Berlin: de Gruyter.

EASTMANt, G. (1989). *From sign to mime*. Silver Spring Maryland: TJ Publishers.

EDDY, Shauna Lee (2002). ‘Signing identity: Rethinking United States poetry, acts of translating American sign language, African American, and Chicano poetry and the language of silence. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California

KLIMA, E. & BELLUGI, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

KRENTZ, Christopher (2006). The camera as printing press; How film has influenced ASL literature. In Bauman H-Dirksen, Nelson J & Rose H (eds). *Signing the Body Poetic*. University of California Press. p. 51-70.

- NATHAN LERNER, Miriam and FEIGEL, Don (2009). *The Heart of the Hydrogen Jukebox*. DVD (New York, Rochester Institute of Technology).
- NOVAK (2000). 'Shakespeare's Twelfth Night: An American sign Language Translation' <<http://www.yale.edu/asl12night/index.html>> (accessed 19th August 2013).
- PADDEN, C. and HUMPHRIES, T. (1988). *Deaf in America*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PERNISS, P., THOMPSON, R. L. & VIGLIOCCO, G. (2010). Iconicity as a general property of language: Evidence from spoken and signed languages. *Frontiers in Language Sciences*, 1 (227), 1-15.
- PIETRANDRE, P. & RUSSO, T. (2007). Diagrammatic and imagic hypoicons in signed and verbal language (pp. 35-56). In E. Pizzuto, P. Pietrandrea & R. Simone (Eds.), *Verbal and signed languages: Comparing structures, constructs and methodologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ROSE, Heidi (1992). *A critical methodology for analyzing American Sign Language literature*. Unpublished PhD dissertation, Arizona State University.
- ROSE, Heidi (2006). "The poet in the poem in the performance" in eds. H-Dirksen Bauman, Jennifer Nelson, & Heidi Rose *Signing the body poetic: Essays in American Sign Language literature*, Berkeley: U of California Press, 130-146.
- SEGALA, Rimar Ramalho (2010). 'Tradução Intermodal e Intersemiótica/Interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais'. Unpublished Masters dissertation. Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Centro de Comunicação e Expressão, Curso de pós-graduação em Estudos de Tradução.
- SOUZA, Saulo Xavier (2009). 'Traduzibilidade poética na interface Libras-Português: Um aspectos linguísticos e tradutórios com base em Bandeira Brasileira de Pimenta (1999)'. In: Quadros, Ronice Müller de (Ed.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2009.
- STONE, C. (2009). *Toward a Deaf translation norm*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- SUTTON-SPENCE, R. (2010). Spatial metaphor and expressions of identity in sign language Poetry. *Metaphorik.de* ISBN: 1618-2006 (<http://www.metaphorik.de/19/sutton-spence.pdf>).
- SUTTON-SPENCE, Rachel and BOYES BRAEM, Penny (2013). 'Comparing the products and the processes of creating sign language poetry and pantomimic improvisations'. *Journal of Nonverbal Behavior*, 37, 3, ISSN 0191-5886 DOI 10.1007/s10919-013-0160-2.
- SUTTON-SPENCE, Rachel, (2012). 'Poetry'. In: Pfau, R., M. Steinbach & B. Woll (eds.), *Sign language. An international handbook* (HSK – Handbooks of Linguistics and Communication Science 37). Berlin: Mouton de Gruyter, 998-1022.
- WILSON, John (2012). Icon, *Rio Grande Review* Double Fall 2012 – Spring 2013. Issue 40-41.
- WURM, Svenja (2010). 'Translation across modalities: The practice of translating written text into recorded signed language'. Unpublished Doctoral dissertation, Heriot-Watt University, Department of Languages and Intercultural Studies.



# Simetria: poética em língua de sinais

*Fernanda de Araújo Machado*  
*Universidade Federal de Santa Catarina*

## Introdução

A inspiração para esse trabalho vem da experiência de vida que tenho como usuária da língua de sinais dentro da comunidade surda, com contação de história e piadas. Pertencer a esses espaços me fez pensar e repensar em várias possibilidades de conhecer e registrar esses aspectos de narrativas literárias. Esse reconhecimento começa com a subjetividade, passa à língua, em particular, a língua de sinais. Além da subjetividade, destacam-se também aspectos culturais e indentitários que constituem o discurso nas narrativas de surdo para surdo. Pesquisas nessa área estimulam os surdos a participarem e se apropriarem do cotidiano e do espaço acadêmico para desenvolver novas pesquisas, pois essas, quando realizadas por sujeitos surdos, constituem-se em contribuições efetivas por serem os surdos sujeitos participantes legítimos de uma comunidade que usa a língua de sinais, com identidade e cultura próprias.

Partindo dessa reflexão o presente artigo apresenta parte de minha contribuição enquanto pesquisadora Surda para as investigações no campo da Literatura produzida por Surdos, mais especificamente no que diz respeito ao chamado Folclore Surdo, pois analisa aspectos da poesia em língua de sinais.

Destacarei alguns aspectos observados em pesquisa realizada durante a formação em nível de mestrado em Estudos da Tradução da UFSC, no qual produzi a dissertação intitulada “*Simetria na poética Visual em Interface com a Língua Brasileira de Sinais*”. Nessa pesquisa, inédita no Brasil, já que, não existiam trabalhos relacionados à simetria poética na língua brasileira de sinais, busquei identificar os aspectos simétricos e assimétricos presentes em quatro poesias e mapear seus usos e modos de construção no texto sinalizado.

Para análise dessas quatro poesias, saber: “*Encontro De Amor*” (2011) e “*Língua Sinalizada e Língua Falada*” (1999) de Nelson Pimenta e “*Movimento dos Surdos Brasileiros*” (2011) e “*Mãos do Mar*” (2011) de Alan Henry utilizou-se

o software ELAN, o que possibilitou a identificação de dados relativos aos tipos de simetria presentes nas produções poéticas.

## Folclore Surdo

O conceito de Folclore Surdo é proposto por Carmel (1996) apud Quadros e Sutton-Spence (2006) e está ligado ao conceito geral de “folclore”, definido pela autora como um movimento de contação de história, passada de geração para geração. No caso de “folclore surdo”, o movimento é o mesmo, porém as histórias são produzidas por sujeitos surdos e passadas de geração para geração, através das línguas de sinais. Carmel apresenta ainda uma terceira possibilidade que se refere ao uso do folclore surdo por várias pessoas, que se integram à comunidade surda através de sinais.

A poética das línguas de sinais sempre existiu, mesmo antes das tecnologias se desenvolverem. No entanto, não podiam ser registradas, porque as línguas de sinais são de modalidade gestual visual e seu signo linguístico é composto de elementos que se organizam simultaneamente. Sua principal característica é o movimento, diferentemente dos registros da poesia das línguas orais que, preponderantemente, são expressas de maneira visual, porém de forma estática, que caracteriza a linguagem.

Somente com o desenvolvimento da tecnologia na produção de vídeos foi possível registrar essas produções poéticas em línguas de sinais. Notadamente com os avanços recentes em captura, compactação e compartilhamento de vídeos em formato digital em sites como *YouTube* tornou-se possível aumentar consideravelmente o registro, bem como a análise da produção literária das pessoas Surdas.

A língua de sinais é carregada de elementos pertinentes somente a ela, tem estética e estilo próprios de cada usuário apropria-se da língua de maneira diferente. Nesse sentido, a língua de sinais não é somente uma vocação, mas sim uma construção que acontece por meio das experiências, por isso existem pessoas que sinalizam de modo mais brando e suave, enquanto outras, de modo mais firme e vibrante. Mesmo sendo toda a sinalização uma forma de inspiração, nunca será reproduzida no mesmo estilo, pois a língua é dinâmica.

Aqueles com este talento especial são frequentemente chamados de “signatários suaves” um assinante liso é alguém que como um artista de linguagem pode tecer uma história tão bem que até mesmo pronunciamentos complexos parecem simples, mas bonito (Bahan, 2006, p. 24).

Para o autor os poetas são como *Smooth Signers*, com leveza, seus sinais são agradáveis, suaves e brilhantes, embora sejam simples, são bonitos.

No Brasil esse tipo de produção é bem recente e inclui um cânone de poucos poetas surdos, que tem produzido um significativo material e que colaboram com a valorização e o reconhecimento da produção literária e do folclore de surdos em nosso país.

As produções poéticas carregam o estilo, as particularidades daqueles que as produzem. Os poetas produzem, com base em suas regiões, especificidades e características da cultura de cada estado. As poesias retratam as características, o jeito e o reconhecimento das particularidades e especificidades presentes em cada cultura, com composições e combinações inerentes a esta (a cultura). Este processo faz um movimento de trocas e interações, trazendo um aspecto melódico à poesia.

Os poetas brasileiros, que fazem suas poesias em Libras, conservam um estilo muito particular e que difere conforme a região. Cada estado brasileiro tem uma cultura própria e, sendo assim, os poetas retratam essas realidades. As poesias são desenvolvidas com base no que é de conhecimento dos poetas. O poeta é alguém que conta não só com sua experiência, mas lhe é exigido um estudo e um aprimoramento voltados para o desenvolvimento dos poemas. Para unir estilo e aspecto gramatical em uma poesia, é necessário um estudo e concordância com as regras. As poesias são repassadas para a nova geração, que se apropria e segue o movimento de repassar os conhecimentos culturais para os demais participantes desta cultura. Os poetas populares brasileiros também adquiriram reconhecimento e valorização atribuídos àqueles conhecidos como clássicos, ainda que não tivessem acesso ao conhecimento formal para sua constituição como poetas. De forma subjetiva, os poetas populares brasileiros sofreram influências clássicas, desenvolvendo naturalmente um novo estilo artístico.

Segundo Sutton-Spence, (2005), Valli (1993) e Leech (1969), “A poesia em língua de sinais, assim como a poesia em qualquer língua, usa uma forma intensificada de linguagem (“sinal arte”) para efeito.

Os sinais, sejam eles classificados como clássicos ou populares, são arte. Os sinais artísticos são esteticamente propensos a combinações em sua essência. Sutton-Spence (2005); Valli (1995) e Leech (1969) identificaram a emergente criação de sinais artísticos nas línguas de sinais. Estes foram tão amplamente difundidos, que passaram a ser recorrentes nas produções em sinais. Este tipo de sinalização difere da sinalização popular, do cotidiano dos usuários. Trata-se de uma produção que tem crescido rapidamente, adquirin-

do um nível superior, com novos sinais, também nuances e elementos estéticos reconhecidos e valorizados. A poesia possibilitou o avanço da língua de sinais e o enriquecimento do vocabulário, através do uso de termos poéticos. Os sinais clássicos foram disseminados e chegaram a espaços e a públicos, que não detinham tal conhecimento. As novas gerações se apropriam de tais conhecimentos e também dos significados, passando a utilizá-los. A língua de sinais é reconhecida em primeiro plano, tendo papel principal na compreensão por parte dos receptores, porém une aspectos regulares e irregulares em uma interação de forma subjetiva nos poemas, criando assim uma nova percepção estética.

## Simetria

Sobre a simetria em língua de sinais é possível aprofundar as discussões trazendo o conceito de *re-flexão* (Weyl, 1952) apud Sutton-Spence (2007) que está associado à forma “espelhada”, que as mãos podem ser empregadas na sinalização. Entende-se esse espelhamento como uma criação de simetria bilateral onde os sinais e seus movimentos são construídos de forma proporcional, tanto verticalmente quanto horizontalmente. Essas construções de proporção entre os sinais foram analisadas nesse estudo a partir das poesias de Nelson Pimenta e, principalmente de Alan Henry – poeta que estuda a composição de suas poesias, partindo de uma base visual, inspirando-se no que apreende do mundo.

Sobre a simetria e a assimetria é possível afirmar que a primeira possui qualidade de ordem, enquanto a segunda de desordem. Uma é constituída por combinações correspondentes, a outra por desacordos e desconexões. A simetria é regida por determinados princípios, “leis” que são obedecidas, já a assimetria está livre desses princípios. A simetria baseia-se na organização, no arranjo ordenado das formas. A assimetria, na desorganização, na estrutura organizada de qualquer jeito e sem um arranjo combinado. A simetria por fim, possui um caráter de beleza, perfeição e formalidade. Já a assimetria, ao contrário, é constituída por irregularidades onde os sinais são construídos aleatoriamente e sem a preocupação de combinação.

Pesquisas desenvolvidas em *BSL (British Sign Language)* por Sutton-Spence e Michiko Kaneko (2007) constataram ocorrências de aspectos simétricos nas poesias sinalizadas. Entre eles a combinação simétrica de contato, especialmente nas produções poéticas da poetiza Dorothy Miles – *Dot*, como também é conhecida – em uma de suas poesias explora o uso de variações



de contato (entre os cotovelos, por exemplo – figura 1) e essas variações, embora bastante distintas e de certa forma difíceis de serem sinalizadas, são combinadas na poesia a partir de uma graduação espacial de contato e uma composição de *re-flexão* entre os sinais, que parecem espelhar-se entre si numa combinação perfeita de correspondência simétrica.



Figura 1 – Captura de imagem de “Trio” por Dorothy Miles  
Fonte: Sutton-Spence e Woll, B. 1998

Outra poesia de Clayton Valli também composta por essas equivalências simétricas é “*Cow and Rooster*” / *Vaca e Galo* (figura 2). Nessa poesia é possível verificar claramente as equivalências simétricas entre os sinais numa seqüência de acontecimentos. Valli explica que esses aspectos simétricos são de fato empregados em suas produções poéticas.



Figura 2 – Cow and Rooster  
Fonte: www.dwansign.com

A pesquisa, bem como os resultados encontrados por Sutton-Spence e Michiko Kaneko (2007) fundamentaram a análise realizada nas quatro poesias brasileiras que será explicitada nas próximas sessões do presente texto.

## Poesias/poetas analisados

No Brasil são poucas as poesias produzidas visualmente em libras. Geralmente, são publicadas em DVDs ou postadas em sítios eletrônicos (*Youtube*), que, amplamente difundidas, alcançam número significativo de espectadores. Embora sejam poucos os poetas sinalizantes, a quantidade de suas produções são expressivas e dinamicamente emergentes.

Para fins de pesquisa elegeu-se dois poetas brasileiros que tanto utilizam as regras, a métrica e léxico disponível na língua, quanto reconfiguram a gramática e criam novos termos. Um deles é o poeta brasileiro Nelson Pimenta, já bastante conhecido entre os surdos. Ele possui um rico repertório de poesias de sua autoria que foi produzindo ao longo de sua carreira. Além dele, foi escolhido também o poeta Alan Henry, um autor novato, que representa a nova geração de poetas brasileiros. Alan Henry compõe visualmente suas poesias em Libras e é justamente a partir delas que se apropria de novos estilos poéticos, inspirando-se em outros poetas (mais experientes) e aprendendo com eles diferentes formas de compor. Este autor apresenta produções poéticas inspiradas a partir de seu olhar sobre os acontecimentos da atualidade. Ele observa todos os aspectos e elege alguns pontos para suas criações, que são disponibilizadas no *Youtube* e apresentadas em festivais culturais.

Os dois poetas mencionados e suas respectivas produções poéticas foram escolhidos para serem estudados nessa pesquisa. Contudo, como se trata de uma pesquisa ampla, para fins desse trabalho, foram selecionadas apenas quatro poesias, duas de autoria de Nelson Pimenta: “*Encontro do amor*” e “*Língua sinalizada e língua falada*” e duas de Alan Henry: “*Movimento dos surdos brasileiros*” e “*Mãos do mar*”.

## Análise das poesias

Nos vídeos analisados, os poetas apresentam diferentes estilos de produções sinalizadas. Na pesquisa buscou-se realizar análise profunda e detalhada dos ‘modos de sinalização’, incluindo os neologismos, regularidade, irregularidade e também usos criativos e originais que surgem, a partir de fatos cotidianos, histórias de vida, acontecimentos, a partir dos diversos vídeos de poetas surdos.

Nesse artigo destacam-se os elementos simétricos e assimétricos identificados nas poesias.

Para a identificação/marcação dos elementos simétricos e assimétricos utilizou-se o Elan.

Com o ELAN realizou-se anotação dos aspectos simétricos presentes nas poesias, bem como a estrutura de cada uma e seus métodos de composição (figura 3). Além desses, os elementos de construção estética, a bagagem de experiência de cada poeta e suas influências no estilo de produção também foram consideradas e anotadas.

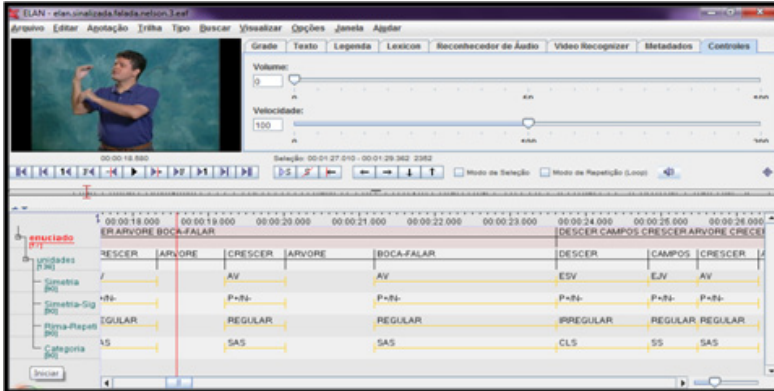


Figura 3 – Captura de tela do software ELAN

Na análise foram identificados e classificados 4 tipos de simetria e 3 tipos de assimetria. Utilizou-se recurso disponível no ELAN para criação de vocabulários controlados. À medida que se identificavam diferentes exemplos de simetria, acrescentava-se uma sigla a esse vocabulário. Esse recurso é útil para garantir o padrão da transcrição e para obter dados quantitativos de forma automática, visto que é possível realizar contagens automáticas de quantas vezes foi anotada determinada sigla. A seguir apresentam-se os tipos de simetria identificados na análise das quatro poesias ilustrados com alguns exemplos.

1. **EJH** – Espelhados juntos horizontais: sinais simetricamente espelhados, com as mãos unidas e horizontalmente sinalizados. Nos sinais de Nelson Pimenta tem-se o exemplo de **POUSAR**, onde se pode observar o contato das mãos (figura 4).



Figura 4 – Espelhados juntos horizontais

2. **EJV** – Espelhados juntos verticais: sinais também simetricamente espelhados e com as mãos encostadas, mas verticalmente sinalizados. Isso é demonstrado no exemplo de Nelson Pimenta, em *LUZES*, onde há o contato das mãos verticalmente; em outro poema pode-se observar o contato com o sinal de *BOCA*, em forma de coração (figura 5).

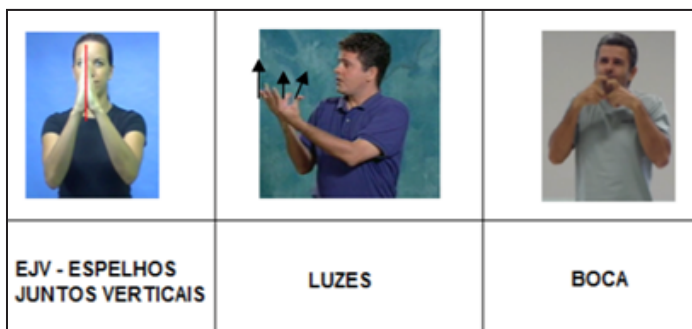


Figura 5 – Espelhados juntos verticais

3. **ESH** – Espelhados separados horizontais: sinais espelhados, com as mãos afastadas entre si e sinalizadas horizontalmente no espaço neutro. Isso é demonstrado no vídeo de Alan Henry, que representa a separação das mãos no sinal de *ALMA*. Já em *CONGRESSO*, observam-se as mãos separadas (figura 6).



Figura 6 – Espelhados separados horizontais

4. **ESV** – Espelhados separados verticais: sinais espelhados, também afastados, mas verticalmente sinalizados. No vídeo de Nelson Pimenta, tem-se o exemplo de *ANDAR*, sem contato vertical. Outro exem-

plô é observado no vídeo de Alan Henry onde é apresentado o sinal de MAR, também sem esse contato vertical (figura 7).

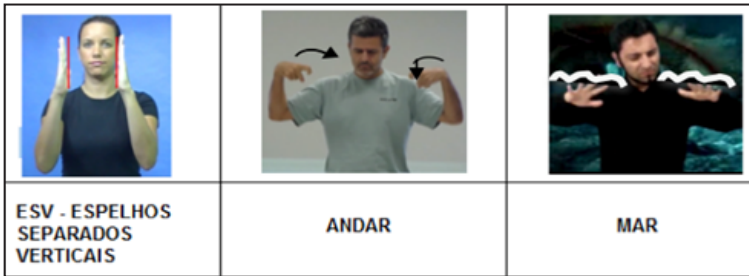


Figura 7 – Espelhados separados verticais

Já nas imagens que seguem, veem-se os seguintes tipos de assimetria.

- 1. ALT\_D\_E** – Alternância da mão dominante para dar equilíbrio ao movimento. No vídeo de Nelson Pimenta isso é apresentado no sinal de Mergulho. Outro exemplo é observado no vídeo de Alan Henry, no sinal de PESSOAS CHEGANDO (figura 8).



Figura 8 – Alternância da mão dominante

- 2. AH** – Movimentos alternados horizontais: sinais que são produzidos alternadamente, ou seja, assimétricos (não espelhados) e sinalizados horizontalmente. São representados por Nelson Pimenta no sinal de NADA (figura 9).



Figura 9 – Movimentos alternados horizontais

3. **AV** – Movimentos alternados verticais: sinais sinalizados alternadamente, na direção vertical. Nelson Pimenta demonstra isso no sinal de PAPAGAIO ANDAR. Já no vídeo de Alan Henry, o sinal que representa essa categoria é CONFUSO, pois tem as características de ser vertical e alternado (figura 10).



Figura 10 – Movimentos alternados verticais

Durante a pesquisa, identificou-se também outra categoria de sinais simétricos ainda não descrita na literatura da área. Trata-se do que denominou-se ‘simetria cruzada’, que é o ponto de contato entre o dedo, a mão, o punho ou o cotovelo. As imagens abaixo mostram alguns exemplos (figura 11):



Figura 11–Simetria cruzada

A simetria cruzada ocorre quando se realizam sinais espelhados de forma cruzada. Essa categoria não foi encontrada na referência da área, no entanto, foi identificada na análise dos dados desta pesquisa. Foram identificadas e classificadas 3 tipos de simetria cruzada.

1. **X-D – DEDOS CRUZADOS:** representa sinais feitos de forma cruzada, com contato nos dedos. Um exemplo desse sinal é apresentado por Nelson Pimenta em PÁSSARO VOAR (figura 12).

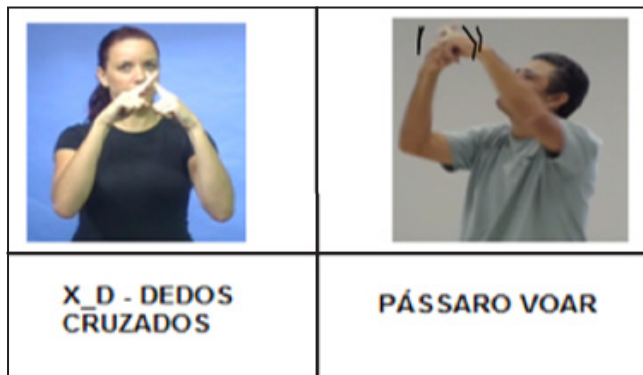


Figura 12 – Dedos Cruzados

2. **X\_M – Mãos Cruzadas:** representa sinais feitos de forma cruzada, com contato nas mãos. Este sinal ocorre em ALÇAR VOO, de Nelson Pimenta e em INCLUSÃO, de Alan Henry (figura 13).



Figura 13 – Mãos cruzadas

3. **X\_P** – PUNHOS cruzados: Cruzados Punhos, representa sinais feitos de forma cruzada, com contato nos punhos. No vídeo de Alan Henry observa-se o sinal ESCRAVO, já Nelson Pimenta apresenta o exemplo de SENTAR (figura 14).



Figura 14 – Punhos cruzados

Além desses três tipos também se observou ser possível apresentar simetria com cotovelos cruzados, conforme descrito abaixo:

4. **X\_C** – Cotovelos Cruzados: Cruzados cotovelos, representa sinais feitos de forma cruzada com contato nos cotovelos. Nos poemas analisados não foram encontrados sinais cruzados no cotovelo (figura 15).



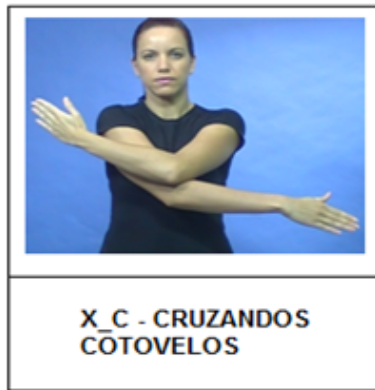


Figura 15 – Cotovelos Cruzados

Propõe-se ainda outros três exemplos de simetria na categoria denominada ‘simetria singular’, a saber:

- 1) Quando uma mão apenas faz o sinal sozinho;
- 2) Quando as duas mãos têm a mesma configuração, mas com orientações diferentes;
- 3) Quando as duas mãos têm a configuração de mão diferente. (figura 16)



Figura 16 – Tipos de Simetria Singular

Os exemplos de simetria e assimetria identificados na análise bem como as novas classificações propostas a partir da observação e identificação de aspectos criativos do uso do efeito de simetria nas poesias visam contribuir para a pesquisa na área da literatura Surda, como também para análise linguística da Língua Brasileira de Sinais.

Verificou-se, por exemplo, um padrão no uso da criatividade, no estilo e na estética empregadas por cada poeta. Além de uma padronização no que diz respeito à maior recorrência dos aspectos simétricos e, consequentemente, uma menor recorrência dos aspectos assimétricos.

## Considerações finais

Desde o início deste milênio temos visto emergir uma grande quantidade de produção intelectual acadêmica em língua de sinais. Isso está evidente nas narrativas, seja em vídeo ou em palco. Nas produções ao vivo, temos um número maior de eventos como, congressos, peças teatrais, conferências, universidades e nos ambientes empresariais. Devido a essa expansão das produções em língua de sinais, é possível o grande número de registro linguístico das narrativas. Com a conquista do *status* linguístico da Libras, garantida por lei, tornou-se mais evidente os registros das produções e pesquisas científicas.

Isso se deve também ao avanço tecnológico que permitiu melhorias nos registros e meios de captação das línguas de sinais, possibilitando a gravação em vídeo dos mais diversos gêneros de produção textual em língua de sinais. Através da internet, esses vídeos podem ser facilmente compartilhados, permitindo a divulgação da língua bem como a formação de uma coletânea de produções literárias dos surdos brasileiros.

Minha pesquisa teve como objeto de análise dados coletados de produções de poesias em Língua de Sinais Brasileira, tendo como foco principal a simetria e assimetria, encontradas em sua estrutura e gramática específica.

O poeta mais experiente, conhecedor das regras e da padronização poética, dos efeitos de rima e repetição, tende a manter uma produção tradicional, diferente do outro perfil de poeta que aposta na quebra dos padrões métricos, inovando e permitindo emergir novas criações e estilos diferentes, sendo que ambos podem estabelecer relações em suas formas de trabalho.

É possível notar uma recorrência na simetria vertical em ESV; EJV; AV. Nota-se a maior presença de “V”, que representa a verticalidade dos sinais. A alternância nos movimentos também é recorrente. Já a simetria horizontal quase não é encontrada. Isso se deve ao fato dos sinais acompanharem a estrutura vertical do corpo humano, trazendo uma leveza nas expressões. Esse fenômeno é recorrente nas línguas de sinais americana, brasileira e britânica, notando-se assim que a simetria vertical gera uma leveza e traz conforto para a produção poética em vários lugares pelo mundo.

Acredita-se que o principal resultado desse trabalho é a divulgação do avanço na produção literária brasileira que evidencia a riqueza da língua brasileira de sinais utilizada pelos sujeitos surdos no Brasil.

## Referências

- ANH VO, T; CARTER, R. **What can a corpus tell us about creativity?** In: a. O'keefe & m. Mccarthy (eds.). *The routledge handbook of corpus linguistics*. London & New York: Routledge, 2010.
- BAHAN, Benjamin. **Face-to-face Tradition in the American Deaf Community. Dynamics of the Teller, the Tale and the Audience.** In: H-Dirksen L. Bauman, Jennifer L. Nelson, and Heidi M. Rose. *Signing the Body Poetic: Essays on American Sign Language Literature*. UNIVERSIDADE OF CALIFORINIA PRESS, 2006.
- HAWK-LORI, **Hearts and Hands: ASL poetry**, 2007. Disponível em: <<http://www.lifeprint.com>>. Acesso em outubro de 2011.
- HEIDE, M Rose. **The Poet in the Poem in the Performance.** In: H-Dirksen L. Bauman, Jennifer L. Nelson, and Heidi M. Rose. *Signing the Body Poetic: Essays on American Sign Language Literature*. UNIVERSIDADE OF CALIFORINIA PRESS, 2006.
- HENRY, Alan. Poesia **Mão do Mar**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=7gziaua0qtjc&feature=share&list=flvhhwlpwqfiarrfhnfjjsw>>. Acesso em abril de 2012.
- HENRY, Alan. Poesia **Movimento dos Surdos Brasileiros**. Disponível em: <<http://youtu.be/aoqx2ymj6xc>>. Acesso em abril de 2012.
- PIMENTA, Nelson. Poesia **Encontro de Amor**. *Configuração de mão em Libras*. Rio de Janeiro, RJ: LSB, vídeo. 2011. ISBN 978-85-60221-12-7.
- PIMENTA, Nelson. Poesia **Língua Sinalizada e Língua Falada**, LSB Literatura Rio de Janeiro: LSB vídeo, 1999. Disponível em: <<http://www.lsbvideo.com.br>>. Acesso em maio de 2012.
- QUADROS, R. M. e Sutton-Spence, R. Poesia em Língua de Sinais: Traços Da Identidade Surda. In: Quadros, Ronice Müller de (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2006.
- SUTTON-SPENCE, Rachel. **Traduções Poéticas nas Línguas de Sinais**. Curso. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis: UFSC, 2010.
- SUTTON-SPENCE, Rachel. **Imagens da Identidade e Cultura Surdas na Poesia em Línguas de Sinais**. In: *Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais*. Florianópolis: UFSC, 2006.
- SUTTON-SPENCE, Rachel e Kaneko, Michiko. **Symmetry in Sign Language Poetry**. *Sign Language Studies*, Volume 7, Number 3, Spring 2007, pp. 284-318 (Article) Published.

SUTTON-SPENCE, R. **Imagens Da Identidade e Cultura Surdas na Poesia em Língua de Sinais**. In: Quadros, Ronice Müller de & Vasconcellos, Maria Lúcia Barbosa de. (Org.) *Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2008.

SUTTON-SPENCE, R. E Woll, B. (1998). **The Linguistics of British Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press.

VALLI, CLAYTON. **Cow and Rooster**. *Poetic Feature of Poems*. ASL Poetry selected works of Clayton Valli. San Diego, California. Estados Unidos: 1995.







Este livro foi impresso  
para a Editora Insular  
em fevereiro de 2014.



A Série Estudos de Língua de Sinais compreende publicações de pesquisas em duas áreas de investigação, a Linguística e os Estudos da Tradução. Essa Série é um desdobramento das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Linguística e Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

A proposta surge com o crescimento das pesquisas realizadas com a língua brasileira de sinais, tanto no escopo dos próprios programas, como em outros programas de pesquisa. A criação da linha de pesquisa em libras, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e da linha de pesquisa em interpretação, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, criou um espaço para produções de pesquisas atendendo as demandas já institucionalizadas.

A criação do Curso de Letras Libras, em 2006, na UFSC e, posteriormente, na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Federal da Paraíba, formaram profissionais da área do ensino da libras e do campo da tradução e interpretação de libras que possibilitaram uma formação com base na área de Letras e fomentaram a iniciação científica. A partir desse curso, o número de mestrandos e doutorandos vem crescendo de forma significativa.

O PGL já conta com 10 dissertações de mestrado e 2 (duas) teses de doutorado defendidas, além das 06 (seis) dissertações e 04 (quatro) teses que estão em andamento. Nos Estudos da Tradução, 9 (nove) dissertações de mestrado foram concluídas e, ainda, contamos com 9 (nove) mestrandos e 6 (seis) doutorandos desenvolvendo suas pesquisas, todos envolvendo a libras.

A Série Estudos da Língua de Sinais traz capítulos relacionados aos estudos linguísticos e aos estudos da tradução. Dessa forma, as duas áreas abrangidas por nossos programas são contempladas.