



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

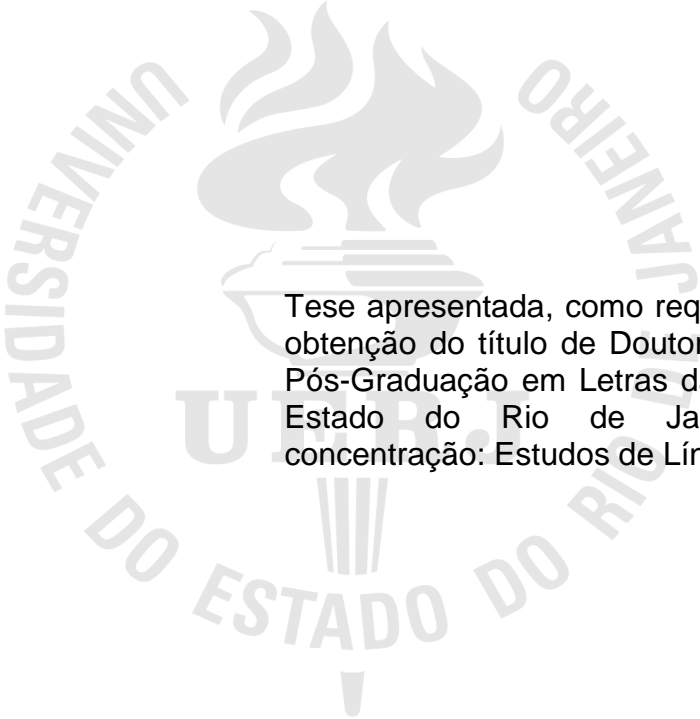
Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro

**A relação fonológica entre quatro línguas de sinais:
uma proposta de análise comparativa**

Rio de Janeiro
2021

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro

**A relação fonológica entre quatro línguas de sinais:
uma proposta de análise comparativa**



Tese apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^a Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C355 Castro, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de.
A relação fonológica entre quatro línguas de sinais: uma proposta de análise comparativa / Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro. – 2021.
175 f. : il.

Orientadora: Angela Corrêa Ferreira Baalbaki.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua de sinais - Teses. 2. Língua brasileira de sinais – Teses. 3. Linguística – Teses. 4. Língua de sinais - Fonologia – Teses. 5. Língua de sinais – Fonética - Teses. I. Baalbaki, Angela Corrêa Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800.952

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro

**A relação fonológica entre quatro línguas de sinais:
uma proposta de análise comparativa**

Tese apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 19 de novembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Sandra Pereira Bernardo
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Elissandra Lourenço Perse
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Deize Vieira dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Valéria Fernandes Nunes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

A todos os professores surdos e ouvintes, que, de algum modo, contribuíram com a linguística da Libras e, em especial, aos educadores surdos in memoriam que continuam vivos na História pela luta das Línguas de Sinais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de finalizar o doutorado, muito pouco comum entre nós surdos! Sinto-me muito feliz pela vitória!

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, pelas orientações, por reconhecer a Libras como minha língua e por me apoiar com muita competência e profissionalismo nesta caminhada!

Agradeço aos meus pais, Geraldo e Cláudia, e à minha irmã Amanda, meus amores, por me apoiarem e acreditarem em mim! Sem vocês, eu não conseguiria!

Agradeço ao meu esposo Leandro Menezes Miglioli, meu companheiro, pela grande ajuda! Os seus desenhos foram um presente para mim. Leandro, você me animou nos momentos mais difíceis e sempre esteve ao meu lado, participando de cada momento desta vitória! Agradeço ao meu filho Fabrizzio, por compreender a minha ausência e por todo amor que me deu quando eu chegava em casa! Amo muito vocês!

Agradeço aos meus amigos, que muito me apoiaram, e especialmente à minha amiga Valéria Nunes, pela parceria e por tanto me incentivar a tentar o doutorado na UERJ! Agradeço igualmente aos meus amigos da UFRJ, pelo apoio, pela paciência e pela compreensão!

Agradeço aos Tradutores Intérpretes de Libras e aos Professores da Banca, por confiarem na minha capacidade e por muito contribuírem para a minha formação e para a construção desta tese!

Muito obrigada a todos que torceram por mim! Esta vitória é nossa! Amo vocês!

No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus. Todas as coisas foram feitas por Ele e sem Ele nada do que foi feito se fez.

João 1:1-3

RESUMO

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares. *A relação fonológica entre quatro línguas de sinais: uma proposta de análise comparativa*. 2021. 175 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta tese tem por tema os estudos de descrição linguística da Libras, mais especificamente no campo de estudos fonético-fonológicos. Buscou-se centrar, primeiramente, nos estudos realizados sobre as Línguas de Sinais da França (LSF) e dos Estados Unidos (ASL) – línguas que guardam certa relação de “parentesco” com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Verificou-se que as pesquisas desenvolvidas, sobretudo nesses dois países, podem trazer contribuições de maior relevância para os estudos linguísticos da Libras. Também se propôs averiguar as pesquisas desenvolvidas sobre a Língua Gestual Portuguesa (LGP), uma vez que há uma relação linguística (em relação ao bilinguismo) que toca as duas comunidades surdas: a Língua Portuguesa na modalidade escrita é considerada a segunda a língua dos surdos em ambos países. O objetivo principal foi relacionar a forma de descrever a fonologia das Línguas de Sinais nos quatro países, a fim de analisar, comparativamente, o que precisa ser alterado no ensino de fonologia da Libras. Com efeito, definiu-se o título da presente tese a partir da questão sobre o modo como é ensinada a fonologia das Línguas de Sinais em cursos de graduação nos países supracitados. Sobre os procedimentos metodológicos, operou-se com pesquisa bibliográfica, tendo como principal técnica de coleta de dados a documentação indireta (com buscas em arquivos institucionais). Essa investigação trouxe grandes contribuições para nossa pesquisa, pois, em meio às comparações, foi possível constatar a defasagem nos estudos fonológicos da Libras atualmente. Duas hipóteses foram levantadas: a primeira diz respeito à necessidade de desconstruirmos um conceito para construirmos outro mais esclarecido, sem prejuízos à literatura da área; a segunda refere-se aos cursos de graduação em Letras-Libras, que contam em seus currículos com a disciplina de Fonologia, a partir dos quais um questionamento se impôs: trazem conhecimentos de fato ou são meros preenchedores de cargas horárias nas instituições de ensino? Observou-se que os estudos fonológicos nos currículos dos cursos de Letras-Libras precisam ser revistos quanto aos conteúdos desatualizados e à carga horária, visto que a base para o uso e para o ensino da Libras está, inclusive, nos parâmetros que compõem essa disciplina no currículo acadêmico dos cursos de Letras-Libras, principalmente.

Palavras-chave: Linguística. Fonologia das Línguas de Sinais. Libras.

ABSTRACT

CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares. *The phonological relationship between four sign languages: a proposal for comparative analysis*. 2021. 175 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis has as its theme the linguistic description studies of Libras, more specifically in the field of phonetic-phonological studies. It sought, therefore, to focus, firstly, on studies carried out on the Sign Languages of France (LSF) and the United States (ASL) – languages that maintain a certain “kinship” relationship with the Brazilian Sign Language (Libras). It was found that the research carried out, especially in these two countries, can bring more relevant contributions to the linguistic studies of Libras. It was also proposed to investigate the research carried out on Portuguese Sign Language (LGP), since there is a linguistic relationship (in relation to bilingualism) that affects the two deaf communities: the Portuguese language in the written modality is considered the second language of the deaf in both countries. The main objective is to relate the way to describe the phonology of Sign Languages in the four countries in order to analyze, from comparisons, what needs to be changed in the teaching of phonology at Libras. The title of this thesis was defined based on the question of how the phonology of Sign Languages is taught in undergraduate courses in the aforementioned countries. In terms of methodological procedures, bibliographic research was used, with indirect documentation as the main data collection technique (with searches in institutional archives). This investigation brought great contributions to our research, because, amidst the comparisons, it was possible to verify the gap in the phonological studies of Libras today. Two hypotheses were raised: the first concerns the need to deconstruct a concept in order to build a more enlightened one, without prejudice to the literature in the area; the second refers to undergraduate courses in Literature-Libras, which have the Phonology discipline in their curriculum, from which a question was imposed: do they bring actual knowledge or are they mere fillers of workloads in educational institutions? It was observed that phonological studies in the curricula of Literature-Libras courses need to be revised in terms of outdated content and workload, as the basis for use and for the Libras teaching is also included in the parameters that make up this discipline in the academic curriculum in the Letras-Libras courses, mainly.

Keywords: Language. Sign Language Phonology. Brazilian Sign language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alfabeto manual de Yebra para Extrema-Unção (1593)	50
Figura 2 – Digiti-língua (1698)	52
Figura 3 – Alfabetos Manual LGP e Svenska	76
Figura 4 – Iconografia dos sinaes (1875)	86
Figura 5 – Análise constrativa	89
Figura 6 – Sinal para SOL^FORTE^NOS^OLHOS	90
Figura 7 – Campo espacial gramatical	93
Figura 8 – Configuração de mão	95
Figura 9 – Pontos de Articulação	96
Figura 10 – Sinal de Ensinar	97
Figura 11 – Sinal de Barco	98
Figura 12 – Formas retilíneas	99
Figura 13 – Movimento helicoidal	99
Figura 14 – Movimento circular	100
Figura 15 – Movimento semicircular	100
Figura 16 – Movimento sinuoso	101
Figura 17 – Movimento zigue-zaque	101
Figura 18 – Sinal para Sábado	105
Figura 19 – Sinal para Laranja	106
Figura 20 – Escrita de sinais	106
Figura 21 – Sinal para Aprender	107
Figura 22 – Sinal para Desodorante	107
Figura 23 – Alfabeto Manual francês	111
Figura 24 – Configurações de Mãos da LSF (2020)	112
Figura 25 – Diferenças em relação ao ponto de articulação	113
Figura 26 – Seis zonas pré-semânticas da LSF	114
Figura 27 – Diferenças em relação à direção	115
Figura 28 – CM da ASL	122
Figura 29 – CM marcada e produção do sinal melão	123
Figura 30 – O sistema de coordenadas X, Y, Z	124
Figura 31 – Mudança lexical pela Localização/Locação em ASL	124

Figura 32 – Alteração lexical pelo Movimento	125
Figura 33 – Pares mínimos da ASL	126
Figura 34 – Alteração lexical pela orientação	126
Figura 35 – Mudança lexical por movimento	127
Figura 36 – Grupos de dedos contrastivos adicionais em ASL	128
Figura 37 – Sinal para sexta-feira em LGP	131
Figura 38 – Sinal para Lanche em LGP	132
Figura 39 – Sinal para Junho em LGP	132
Figura 40 – CM da LGP de acordo com a investigadora Patrícia do Carmo	134
Figura 41 – Alfabeto Manual da LP na visão do emissor	135
Figura 42 – Identificadores nominais de CM para LGP	136
Figura 43 – Lócus Referencial da LGP	137
Figura 44 – Movimentos assumidos na LGP além das mãos	138
Figura 45 – Sequência dos parâmetros primários da ASL	139
Figura 46 – Estrutura fonológica da LGP	140
Figura 47 – OM para Lâmpada e Chuva em LGP	140
Figura 48 – Configuração da mão para os gestos de Lâmpada e Chuva	141
Figura 49 – A expressão facial como parte do gesto/sinal	142
Figura 50 – Estrutura fonológica da Libras	148
Figura 51 – Fonologia em espiral	149
Figura 52 – Estrutura anatômica das mãos	152
Figura 53 – Articulação do dedo mínimo	154
Figura 54 – Articulação do dedo anelar	154
Figura 55 – Articulação do dedo médio	155
Figura 56 – Articulação do dedo indicador	156
Figura 57 – Articulação do dedo polegar	156
Figura 58 – CM rosa fechada vista pelo receptor	157
Figura 59 – Sinalizador e emissor	158
Figura 60 – Posição vertical para cima	158
Figura 61 – CM para frente	159
Figura 62 – CM Vertical para baixo declinando para frente	159
Figura 63 – Posição vertical para baixo	160
Figura 64 – CM na posição vertical direcionada para o sinalizador	160
Figura 65 – CM em posição paralela ao tórax do sinalizador	161

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Contatos permitidos para sinais com dois contatos corporais	116
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Língua de Sinais Americana
CM	Configuração de Mãos
EC	Expressões Corporais
EF	Expressões Faciais
EUA	Estados Unidos da América
ENM	Expressões não manuais
GU	Universidade Gallaudet
INSM	Imperial Instituto de Surdos-Mudos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
LSF	Línguas de Sinais da França
L	Localização/Locação
LP	Língua Portuguesa
LSB	Língua de Sinais Brasileira
LSCU	Língua de Sinais dos Centros Urbanos
LSKB	Língua de Sinais Ka'apor Brasileira
M	Movimento
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPI	Instituto Max Planck de Psicologia da Holanda
NAD	Associação Nacional de Surdos
PA	Ponto de Articulação
PARIS IV	Universidade de Sorbonne em Paris
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SL	Sistema Linguístico
SNM	Sinais Não Manuais
TCC	Trabalhos de Conclusão de Cursos
UCB	Universidade de Berkeley na Califórnia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	PRIMEIROS CONCEITOS PARA OS ESTUDOS FONOLÓGICOS DAS LÍNGUAS DE SINAIS	19
1.1	O que é linguística?	19
1.2	O que são línguas de sinais?	23
1.3	O que é a Libras?	25
1.4	Como se deu a constituição de nosso percurso de pesquisa?....	28
2	HISTÓRIA DA FONOLOGIA DAS LÍNGUAS DE SINAIS	31
2.1	Introdução à fonética e à fonologia	31
2.2	Introdução à fonologia das línguas de sinais	36
3	FRANÇA, ESTADOS UNIDOS, PORTUGAL E BRASIL – DO SURGIMENTO AO RECONHECIMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS	47
3.1	A Língua de Sinais Francesa	48
3.2	A Língua de Sinais Americana	68
3.3	A Língua Gestual Portuguesa	75
3.4	A Língua Brasileira de Sinais (Libras)	79
4	ANÁLISE DO SISTEMA FONÉTICO-FONOLÓGICO DAS LÍNGUAS DE SINAIS NOS PAÍSES EM ESTUDO	89
4.1	Fonologia da Língua Brasileira de Sinais (Libras)	91
4.1.1	<u>A configuração de mão</u>	94
4.1.2	<u>Ponto de articulação</u>	95
4.1.3	<u>O movimento</u>	98
4.1.4	<u>A direcionalidade ou orientação da(s) mão(s)</u>	103

4.1.5	<u>As expressões facial e corporal (EF/EC/ENM)</u>	104
4.2	Fonologia da Língua de Sinais Francesa (LSF)	108
4.2.1	<u>As configurações de mãos da LSF</u>	110
4.2.2	<u>Ponto de articulação</u>	112
4.2.3	<u>Movimentos na LSF</u>	113
4.2.4	<u>A direcionalidade ou orientação das mãos</u>	114
4.2.5	<u>As expressões facial e corporal e novos parâmetros</u>	115
4.3	Fonologia da Língua de Sinais Americana/American Sign Languages (ASL)	119
4.3.1	<u>Configurações de mãos da ASL</u>	121
4.3.2	<u>Localização/Locação em ASL</u>	123
4.3.3	<u>O movimento</u>	125
4.3.4	<u>A direcionalidade ou orientação das mãos</u>	126
4.3.5	<u>Número de mãos</u>	127
4.3.6	<u>As expressões facial e corporal (EF/EC/ENM)</u>	128
4.4	A fonologia da Língua Gestual Portuguesa (LGP)	129
4.4.1	<u>As configurações de mãos da LGP</u>	133
4.4.2	<u>Ponto de articulação</u>	137
4.4.3	<u>O Movimento da(s) mão(s) em LGP</u>	137
4.4.4	<u>Orientação das mãos em LGP</u>	138
4.4.5	<u>Os elementos não-manuais em LGP</u>	142
5	DA RELAÇÃO FONOLÓGICA ENTRE QUATRO LÍNGUAS DE SINAIS PARA PROPOSTA DE ANÁLISE COMPARATIVA CONTEMPORÂNEA	144
5.1	Desconstruindo conceitos empíricos	144
5.2	Fonologia e fonética articulatórias da Libras	147

5.2.1	<u>Fonética articulatória da Libras</u>	151
5.2.2	<u>Propriedades físicas das mãos</u>	152
5.2.3	<u>Propriedades articulatórias das mãos</u>	153
5.2.4	<u>Perspectivas das mãos</u>	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICE – Sinais formam os oito Parâmetros	175

INTRODUÇÃO

Esta tese tem por tema os estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, para tal, buscou-se centrar, primeiramente, nos estudos descritivos sobre as Línguas de Sinais da França (LSF) e dos Estados Unidos (ASL), já que as pesquisas desenvolvidas nesses países trazem contribuições de maior relevância para os estudos linguísticos da Libras, a língua própria da comunidade surda no Brasil. Acrescentamos a Língua Gestual Portuguesa (LGP) neste estudo pela afinidade do povo brasileiro com os portugueses, pois a Língua Portuguesa na modalidade escrita mantém raízes históricas com a Língua Portuguesa europeia desde a chegada dos portugueses em solo brasileiro. Além disso, essa língua, em sua modalidade escrita, é a segunda língua para surdos brasileiros e portugueses.

Definiu-se o título “A relação fonológica entre quatro línguas de sinais: uma análise comparativa” com base na questão sobre como é ensinada a fonologia das línguas de sinais (LS) nos países supracitados. No percurso desenvolvido nos quatro capítulos desta tese, observou-se a importância do modo como cada país conduz os estudos fonéticos e fonológicos das LS. Por conseguinte, percebeu-se a necessidade de realização de uma proposta comparativa a partir das análises interpretadas. Certamente, a análise comparativa desenvolvida trouxe grandes contribuições para a pesquisa, pois, em meio às comparações, foi possível constatar a defasagem nos estudos fonológicos e fonéticos da Libras atualmente.

Duas hipóteses foram levantadas. A primeira sugere que, desde seu reconhecimento, regulamentado por meio do Decreto nº 5626/2005, a Libras vem sendo ensinada nos cursos de Letras. Consequentemente, espera-se que os estudos linguísticos tenham passado por construções e desconstruções, pois muitos equívocos seriam eliminados depois da institucionalização do ensino da Libras como disciplina em universidades brasileiras. Apesar de, nessas duas décadas, os estudos linguísticos da Libras terem sido disseminados e compartilhados, as resistências às inovações e às mudanças educacionais parecem impedir a emergência de novos horizontes.

A segunda hipótese levantada foi sobre os cursos de graduação em Letras-Libras que contam em seus currículos com a disciplina de Fonologia. A carga horária varia entre 40 e 60 horas e muitos contam com o ensino básico dos estudos

fonológicos, que contemplam nada mais do que os cinco parâmetros das Línguas de Sinais. Partindo dessa hipótese, no primeiro momento desta pesquisa, a intenção foi investigar como essa disciplina seria ensinada em tão curto período. Entretanto, percebeu-se que a investigação não traria benefícios para os estudos fonológicos. Desse modo, com os dados alcançados no decorrer desta investigação, observou-se que os estudos fonológicos nos currículos dos cursos de Letras-Libras precisam ser revistos quanto aos conteúdos desatualizados e à carga horária, visto que a base para o uso e o ensino da Libras está, inclusive, nos parâmetros que compõem essa disciplina no currículo acadêmico dos cursos de Letras-Libras, principalmente.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar, comparativamente, aspectos da fonologia das LS e do seu ensino nos quatro países (Brasil, França, Estados Unidos e Portugal). Os objetivos específicos foram: a) reconstruir, historicamente, possíveis explicações para o surgimento social das quatro línguas de sinais e dos seus processos de reconhecimento legal; b) visitar a constituição dos estudos sobre fonologia das línguas de sinais; c) analisar e comparar os sistemas fonético-fonológicos das quatro línguas de sinais, a fim de construir bases para a revisão do ensino da fonologia da Libras, sobretudo no Ensino Superior.

Em termos dos procedimentos metodológicos, operou-se com a pesquisa bibliográfica, tendo como principal técnica de coleta de dados a documentação indireta (com buscas em arquivos institucionais). As buscas bibliográficas contemplaram livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses, periódicos, manuais, revistas e documentos legais, tanto no modo eletrônico quanto no modo físico. As leituras, as seleções, as análises e os estudos unidos às experiências contribuíram com o desenvolvimento deste estudo.

Para chegar ao objetivo, foi preciso ampliar o escopo de estudos sobre as línguas de sinais, de modo a nos aprofundarmos nas investigações. Tal aprofundamento facilitou a compreensão da constituição histórica das línguas de sinais, antes mesmo de iniciarmos os estudos fonológicos. Dessa forma, no primeiro capítulo desta tese, procurou-se esclarecer o que vem a ser linguística, língua de sinais e, sobretudo, Libras.

No segundo capítulo, buscou-se fundamentar a história da fonologia das LS, para a qual não poderiam faltar fatos que contribuíram para a Linguística Geral, como, por exemplo, o Círculo de Praga, evento que trouxe preciosas contribuições para área e que oportunizou uma ligação para facilitar, posteriormente, o

entendimento sobre a fonologia das LS. Na sequência, este estudo traz o surgimento social¹ das LS na França, nos Estados Unidos, em Portugal e no Brasil, explicando de forma simples e clara sobre como se deu a adesão de cada LS até a sua legitimação.

O terceiro capítulo possibilitou compreender as especificidades das LS e as contribuições para que se tornassem legitimamente reconhecidas. Nesse capítulo, nos preocupamos em mostrar as contribuições que vieram primeiro da igreja católica, o que repercutiu em outros movimentos de cunho ideológico dos meios sociais, que tinham como base a segregação de pessoas consideradas, pela burguesia e pelo clero, como incapazes, de modo a beneficiarem a sociedade dizimista e produtiva somente, mas não a minoria desassistida. Foram inseridas também contribuições vindas de educadores de outros países, bem como recursos e métodos de ensino. Ainda que tenha trazido péssimos resultados para os surdos, o trabalho desses educadores foi importante para comprovar a ineficiência de determinados métodos.

Ainda no terceiro capítulo, destaca-se que a Língua de Sinais Francesa foi alicerçada por iniciativa de um espanhol. A Língua de Sinais Americana surge das contribuições vindas da Língua de Sinais Francesa, língua que também contribuiu para a constituição da Língua Brasileira de Sinais. E, por fim, a Língua Gestual Portuguesa teve contribuições das Línguas de Sinais da Suécia. Isso mostra que todas as línguas têm contribuições de outras línguas de sinais e trazem consigo as variantes linguísticas capazes de ampliar o léxico de cada idioma.

O sistema fonético e fonológico das línguas de sinais foi o assunto tratado no quarto capítulo desta tese. Buscou-se discorrer sobre a fonologia das Línguas de Sinais hegemônicas nos países em estudo. A pesquisa sobre a fonologia da LGP foi a mais laboriosa, pois foram poucos os artigos, as teses e as dissertações que encontramos ao longo do levantamento de dados. No entanto, embora houvesse poucas pesquisas, as que foram registradas aqui trouxeram novos questionamentos não mencionados pelas demais LS em estudo. Cada LS estudada trouxe, de forma específica ou análoga, sua contribuição para novas discussões entre os linguistas que se dedicam à LS e, posteriormente, para novos conceitos firmados.

¹ Consideramos surgimento social, uma vez que as línguas estão relacionadas às comunidades linguísticas. Com efeito, as línguas “surgem”, ou melhor, emergem com a própria constituição da comunidade linguística, no caso, surda.

O quinto capítulo, amparado nas discussões realizadas no terceiro, buscou analisar o sistema fonético-fonológico das línguas de sinais nos países em estudo. Para tanto, algumas buscas em sites das universidades dos diferentes países foram fundamentais para sustentar a discussão sobre as observações e as análises comparativas realizadas para relacionar a fonologia das quatro LS. Por fim, propôs-se realizar a análise comparativa na contemporaneidade, a fim de construir bases para a revisão da metodologia, da carga horária e da forma estrutural adequada para o ensino da fonologia da Libras, sobretudo no Ensino Superior.

Esta tese buscou ampliar o escopo dos estudos de fonologia de línguas de sinais e citar algumas das muitas contribuições advindas de pesquisas linguísticas sobre as LS dos quatro países aqui apresentados. Também se registra que, embora não mencionadas, há pesquisas desenvolvidas em outros países que, certamente, têm contribuições que favorecem a reestruturação no campo da fonética e da fonologia das línguas de sinais.

1 PRIMEIROS CONCEITOS PARA OS ESTUDOS FONOLÓGICOS DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Neste capítulo, trataremos de terminologias usuais e fundamentais para os estudos sobre as LS. É sabido que terminologia deriva do Latim (*terminu + logos* = estudo dos termos), que, etimologicamente, é o estudo que trata da origem e da evolução das palavras a partir de significados e descrições das mudanças de estado pelo qual passou. A terminologia é uma ciência que estuda os termos e a organização da língua (FINATTO; KRIEGER, 2004) e é estudada em diversas áreas, como nas ciências, nas artes, nas técnicas e nas profissões. Para Finatto e Krieger (2004), a “[t]erminologia é uma disciplina que possui seu objeto primordial definido: o termo técnico-científico. É esse objeto que marca a identidade da área [...]” (FINATTO; KRIEGER; 2004, p. 20).

Considerando o exposto, o objetivo deste primeiro capítulo é discorrer sobre algumas das muitas terminologias sempre citadas nos estudos das LS. Essa é uma preocupação em relação aos pesquisadores iniciantes das LS, que buscam definições, caracterizações, conceitos ou respostas acerca dos assuntos afins. Para isso, especificamos em partes cada termo em estudo, considerando as seguintes questões: O que é linguística? O que são línguas de sinais? O que é a Libras?

Sobre essa temática, introduziremos as teorias fundamentadas por Ferdinand Saussure (1857-1913), considerado pelos estudiosos da Linguística como o Pai da Linguística Moderna, principalmente por ter dado às línguas certa condição de descrição estrutural.

Por fim, destacaremos alguns aspectos metodológicos que fundamentam nosso percurso investigativo, assim como as justificativas deste percurso.

1.1 O que é linguística?

A grosso modo, a linguística se preocupa em observar de forma criteriosa as características da linguagem humana, desde sua origem e sua evolução. Dizemos evolução porque a linguagem humana tanto pode cair em desuso (sincronia), quanto

pode se alterar conforme o tempo (diacronia), revelando, por isso, a necessidade de realizarmos estudos e discussões.

Em uma perspectiva de retrospectiva histórica, retomando os estudos de Linguística Geral operados por Ferdinand de Saussure, no início do século XX, Petter (2010) afirma que “é no início do século XX, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, professor da Universidade de Genebra, que a investigação sobre a linguagem – a Linguística – passa a ser reconhecida como estudo científico” (PETTER, 2010, p. 8). Com efeito, Saussure (1857-1913) foi considerado fundador da linguística como ciência moderna. Em sua concepção linguística, ele afirmava que a língua é como um organismo vivo: ela nasce, cresce e morre.

Por sua vez, Viotti (2008) aponta que “a linguística não se limita ao estudo de uma língua específica, nem ao estudo de uma família de línguas [...], a linguística é o estudo científico da língua como um fenômeno natural” (VIOTTI, 2008, p. 8), que busca descobrir o funcionamento da linguagem por meio de estudos de línguas específicas. A linguística, segundo Orlandi (2009), é uma ciência que foi inaugurada no início do século XX, com o objetivo de descrever ou explicar a linguagem verbal exclusivamente humana. Ela não dita regras de correção para o uso da linguagem. Tudo o que faz parte da língua é de interesse da linguística e é objeto de reflexão. Apenas as linguagens verbal, oral e escrita são componentes de estudo da linguística. A sua tarefa, na perspectiva saussuriana, é:

a) Fazer descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família; b) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história; c) delimitar-se e definir-se a si própria (SAUSSURE, 2006, p. 13).

A linguística é diferente das outras ciências, uma vez que faz uso da língua para discorrer sobre ela própria como seu objeto de estudo, enquanto as outras ciências dependem da língua para tratarem de seus objetos. A linguística é “parte da Semiologia (ciência que se ocupa dos signos), calcada no princípio de que a língua é um sistema de signos, formados pelo conceito (significado) mais a imagem acústica (significante)” (PARREIRA, 2017, p. 1030). Parreira defende que “a língua seja arbitrária porque é imotivada” (PARREIRA, 2017, p. 1030).

Ao definir a língua como objeto de estudo da linguística, Saussure caracterizou alguns conceitos básicos apresentados por ele no curso de linguística geral, definindo outros fatores importantes para o estudo da linguística moderna, tais como: língua e linguagem; língua e fala; diacronia e sincronia; signo, significado, significante; entre outros. A língua, para Saussure, apresenta um aspecto social da linguagem, já que é compartilhada por todos os falantes de uma comunidade linguística e foi considerada pelo linguista suíço o objeto de estudos da Linguística Geral.

É importante destacar que o interesse pelo estudo das línguas vivas se deu a partir da Reforma Protestante, quando o latim deixava de ser fundamental dentro dos templos religiosos e até mesmo fora deles, voltando-se para os estudos das línguas dos escritores clássicos e para as línguas de outros povos. Tão logo, o interesse em comparar as línguas cresceu até se iniciarem os estudos linguísticos.

A língua e a linguagem, para o referido linguista, “são apenas uma mesma coisa: uma é a generalização da outra. Querer estudar a linguagem sem se dar ao trabalho de estudar suas diversas manifestações que, evidentemente, são as línguas, é uma empreitada inútil e quirêmica” (BOUQUET; ENGLER, 2002, p. 128).

Quanto à língua e à fala, Saussure explica que a língua é algo necessário, essencial, enquanto a fala nada mais é que um acessório individual, heterogêneo e que pode ser substituído por escrita, símbolos ou mesmo por gestos, expressões corporais, visuais e faciais.

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...] Já a fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURE, 2006, p. 22).

Saussure (2006) faz uma analogia para explicar a ocorrência processual entre a língua e a fala. Para isso, ele toma como exemplo o jogo de xadrez. Resumidamente, o tabuleiro seria o limite geográfico em que a língua (*langue*) está inserida. O jogo acontece porque ambos os competidores seguem a mesma regra e em condição estabelecida entre as partes. Cada peça, assim como o signo, é dotada de significado e de significante. Cada peça, assim como cada vocábulo usado para formar uma sentença, por exemplo, é identificável, pois tem seus limites e suas

atribuições. Sobre a ação de cada jogador, Saussure compara à fala (parole), que, por sua vez, é própria de cada indivíduo, é sua parte psíquica. “A parte psíquica não entra tampouco totalmente em jogo: o lado executivo fica de fora, pois a sua execução jamais é pela massa; é individual e dela o indivíduo é sempre senhor; como será chamado de fala (parole)” (SAUSSURE, 2006, p. 21).

O significado e o significante são termos psíquicos na formação do signo linguístico e estão unidos, em nosso cérebro, por um vínculo de associação.

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material” é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (SAUSSURE, 2006, p. 80).

Quanto à sincronia e à diacronia, Saussure (2006, p. 96) as distingue, dizendo que “é sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência e é diacrônico tudo quanto diz respeito às evoluções”. Das dicotomias apresentadas, pode-se dizer que a sincronia vai tratar de um fato da linguística em específico, em um dado momento, sem adentrar na sua história, enquanto a diacronia tem a função de tratar do estudo da língua no decorrer do tempo, explicando historicamente sua evolução.

De acordo com os estudos sobre a “teoria de valor”, segundo Saussure (2006), em seu Curso de Linguística Geral (CLG), o objeto concreto de estudo está “nas línguas” e não em uma língua somente. Isso porque é por meio das diferentes línguas existentes que o linguista é capaz de determinar suas generalidades. Dessa forma, um signo nunca terá o mesmo valor linguístico de outro, mesmo que comparáveis até certo momento da análise, na qual, por fim, dar-se a manifestação chamada por Saussure de “negativa” (por ser incomparável ao mesmo signo), que definirá o rumo dessa análise.

A “teoria do valor” foi defendida por Saussure no decorrer dos três últimos cursos de Linguística Geral. De acordo com o linguista, a língua se fundamenta em um sistema que se completa por meio de delimitações de todos os demais aspectos que a caracterizam, tais como arbitrariedade do signo, que é o primeiro princípio do sistema linguístico e detém o seu funcionamento, ou seja, por ser arbitrário, não faz relação entre significante e significado. Na verdade, não existe nada no significante

que se assemelha ao significado (não há laço que um significante e significado); a linearidade do significante, uma característica que determina a produção de significantes por sucessões temporal e espacial. Essa característica evita a formação de vários elementos linguísticos em um tempo só e se faz necessária a produção de um significante após o outro.

Por fim, em relação à diferenciação entre língua e fala, segundo Saussure, pode-se dizer que a língua (*langue*) é um sistema de signos dotados de significados e significantes, que, formados por unidades, relacionam-se totalmente. Além do mais, a língua depende do relacionamento entre pessoas para se constituir e, por isso e por ter forma e por ser duradoura, ela se caracteriza por ser social, homogênea, sistemática e abstrata. A fala (*parole*), por sua vez, manifesta-se pelo ato social, individual, heterogênea, material, concreto e psíquico; é subjetivo do indivíduo, pois é variável e momentânea.

Por ser um fenômeno social, a língua está em constante mudança, o que faz com que indivíduos isolados sejam incapazes de alterarem o sistema de signos que a forma. A língua, portanto, é composta por inúmeros signos linguísticos que se constituem em termos psíquicos e negativos, denominados de significados e de significantes (um depende do outro e, portanto, são inseparáveis).

Em uma perspectiva igualmente estruturalista, como a exposta anteriormente, as primeiras pesquisas sobre línguas de sinais se desenvolveram, como veremos nos capítulos três e quatro. Nossa proposta não assume um viés estruturalista *per se*, contudo, em certo grau, mantém-se atenta à necessidade de descrição das estruturas linguísticas das línguas de sinais e, em especial, das estruturas fonológicas dessas línguas, que, ainda atualmente, parecem carecer de pesquisas e reflexões mais aperfeiçoadas. Dito de outra forma, esta tese se insere em uma perspectiva formalista da descrição de línguas de sinais. Mas o que são línguas de sinais?

1.2 O que são línguas de sinais?

As Línguas de Sinais (LS), a partir dos estudos de Adam Schembri (2020), são tão complexas quanto as línguas polissintéticas, por possuírem mais de um

morfema em uma única palavra. Ao mesmo tempo, são consideradas ajustáveis ao meio, comumente chamadas de pidgins, pela forma de contato, pela necessidade do ato de comunicar-se e pela impossibilidade de uma língua franca. Aparentemente, as LS trazem, inicialmente, essas características. “Por serem visuais-gestuais, essas línguas podem explorar a simultaneidade e a iconicidade e assim desenvolver uma morfologia interna ao sinal mais complexa” (SCHEMBRI, 2020 *apud* SILVA-JÚNIOR; XAVIER, 2020, p. 2). As LS são consideradas jovens, fator esse que responde ao seu paradoxo morfológico em relação às línguas orais. Schembri (2020) explica que as LS se classificam em três categorias fundamentais: “(1) línguas de sinais estabelecidas e usadas por macrocomunidades; (2) língua de sinais estabelecidas e usadas por microcomunidades; e (3) línguas de sinais emergentes” (SCHEMBRI, 2020 *apud* SILVA-JÚNIOR; XAVIER, 2020, p. 2), que são aquelas que existem há poucas décadas.

Paralelamente às considerações de Schembri, é importante rever um pouco sobre o conceito de microlinguística e de macrolinguística. O primeiro trata-se de uma visão restrita em relação ao segunda, ou seja, trata-se dos estudos fundamentais de uma determinada língua. São eles: fonética, fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e lexicologia. Já a macrolinguística é compreendida pela sua função social e pelo contexto de uso. Assim, faz parte da macrolinguística “a maneira como são adquiridas pelas crianças, os mecanismos psicológicos que subjazem à produção e recepção da fala, a função literária, ou estética ou comunicativa da língua, e assim por diante” (WEEDWOOD, 2002, p. 12).

Na gramática, devem-se considerar as interferências sociais e culturais que tornam a língua variável, ou seja, é impossível discorrer sobre qualquer língua sem as contribuições sociolinguísticas, sem observar em cada língua os elementos que a constituem, tais como o tamanho da população falante; o seu grau de integração social; a estabilidade social dos falantes; e o grau de contato com suas variantes e com outras línguas. Empréstimos linguísticos, variação linguística e meio são determinantes fundamentais para a mutação de qualquer língua, logo, em comunidades pequenas, tendem a ser maiores, pela complexidade morfológica que daí provêm.

As LS e as línguas orais apresentam semelhanças entre si. Prova disso são os níveis de análise linguísticos, como a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a

iconicidade, a arbitrariedade e outros elementos linguísticos presentes nas duas modalidades.

Logo, nas LS, assim como ocorre nas línguas orais, os signos arbitrários também são predominantes. “As línguas orais são maioritariamente arbitrárias, não se depreende a palavra simplesmente pela sua representatividade, mas é necessário conhecer o seu significado” (ALMEIDA, 2013, p. 73). Já a iconicidade tem mais participação nas LS do que nas orais, o que se comprova em gestos icônicos, correspondentes em formas (o significante). Pelo menos em língua de sinais, a iconicidade “não indica, de forma alguma, falta de convencionalismo. A modalidade visual/gestual aproveita os estímulos visuais que a linguagem no modo visual proporciona, diferentemente das línguas orais” (NUNES, 2013, p. 250).

Apesar de semelhanças nas análises linguísticas, a diferença está na modalidade, visto que a LS é visual, espacial e corporal, enquanto a segunda é oral auditiva. Nos estudos morfológicos, por exemplo, a morfologia da LS não é sequencial, mas sim simultânea, ou seja, os parâmetros se articulam simultaneamente.

Cada LS é um produto cultural que desenvolve entre os seus pares surdos e ouvintes que compõem a Comunidade Surda de seu país ou de um povo. Cada língua tem sua história, suas lutas e seus fundamentos linguísticos. As línguas recebem influências de outras línguas anteriores, que contribuem a partir de radicais, empréstimos linguísticos e variações, assim como ocorre com as línguas orais. Se tomarmos cada LS como um produto cultural próprio a cada territorialidade, podemos dizer que há uma LS hegemônica em nosso país, a Língua Brasileira de Sinais (Libras)².

1.3 O que é a Libras?

A Libras não é somente uma abreviação para a “Língua Brasileira de Sinais”, assim definida em comum acordo entre surdos e ouvintes pesquisadores e usuários desse idioma por excelência. É a língua de um povo surdo brasileiro; portanto, uma

² Ressaltando que há pesquisas que indicam a presença de outras línguas de sinais no Brasil, além da Libras.

posição política de um povo que não é mudo, tampouco usa uma linguagem dos surdos-mudos. Em termos legais, a Libras, no artigo 1º da lei 10.436/2002³,

é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A perda auditiva pode acontecer antes da fase pré-linguística, que ocorre antes ou durante o nascimento e é chamada de surdez congênita (esta implica bastante na condição de oralização). Já a perda da audição ou pós-linguística decorre de deficiência adquirida por conta de acidentes, medicamentos ou doenças após ter adquirido uma língua oral. Dependendo da idade/fase linguística em que se deu a surdez, a condição de falante será afetada gradativamente. São poucas as pessoas surdas que desenvolvem a oralidade. Mesmo com intervenção fonoaudiológica, a fala fica comprometida, porque a capacidade de falar depende da capacidade de ouvir. No entanto, a capacidade de ouvir não depende da capacidade de falar, ou seja, não se relacionam entre si. É raro ter surdo que não fala quando nascido com tal patologia.

Existem “mudos” sim! Há mudos que falam aquilo que lhes é conveniente. Isso porque ser mudo é omitir-se em defesa ou socorro de alguém, é conhecer o óbvio e não o colocar em prática. Emudecer é ter condições de intervir em favor das pessoas com limitações, com poucas condições políticas, poucos recursos e desconhecimento sobre a legislação; é ter autoridade e tantas outras capacidades em favor dessa minoria e manter-se neutro por simplesmente não considerar um problema pessoal. Para ser mudo, não necessariamente precisa ser surdo, basta ser individualista em sociedade.

Sim, já tentaram tornar os surdos mudos, no entanto, houve aqueles que podiam, conheciam o meio de comunicação e de expressão dos surdos e que falaram em favor da minoria surda, defendendo e teoricamente comprovando que havia sim interação na comunicação, portanto, havia uma língua. Essas pessoas foram eternizadas na História das Línguas de Sinais, porque contribuíram e contribuem muito para que os estudos linguísticos das LS se propaguem e deem

³ Apresentaremos mais dados e informações sobre a legislação nos próximos capítulos.

aos surdos o direito civil de falarem por si, de exporem suas opiniões, de reivindicarem seus direitos e de saberem na sua língua seus deveres para cumprilos e responderem por eles.

Como qualquer outra língua, a Libras também passou por seu processo de criterioso estudo até sua regulamentação legal. A Libras foi reconhecida legalmente, após ser comprovada ao longo de pesquisas e ser comparada com outras línguas de sinais, com o apoio dos estudos linguísticos.

A Libras não é mais aquilo que denotavam, “uma linguagem de sinais”, não é “uso de mímicas” ou “LSB”, como denominada por alguns usuários dessa língua. A Libras é viva, está em constante desenvolvimento e reconstrói sincronicamente, assim como todas as línguas.

Não é diferente da Língua Portuguesa, que tem a história de suas raízes já bem registradas, que tem empréstimos linguísticos, estudos semânticos e morfológicos e tantos campos de estudos que arraigam as suas histórias. Assim também é a Libras. Se a influência dos portugueses sobre os nativos nas terras Sul-americanas, povos que eram donos desse imenso território brasileiro, prevaleceu; se os europeus imperaram inclusive sobre as línguas faladas pelos povos indígenas; se os nativos chamados de “índios” pelos portugueses, já que estes acreditavam ter chegado nas Índias (local que já possuía rotas de navegação), tiveram grande repercussão no contexto histórico de um continente e foram dizimados, porque, até então, para os europeus a gramática normativa era tecnicamente correta; não há o que dizer em favor daqueles que usaram o cristianismo para ditarem suas próprias regras e por séculos estereotiparam pessoas com deficiências como incapazes.

Não foram somente as mãos dos surdos que ficaram paradas; a alienação tomou conta daqueles obrigados à submissão, que, por anos, dominaram muitos povos, fazendo com que a minoria com limitações se tornasse vítima da dependência e acreditasse na invalidez como parte de suas vidas. Essas pessoas, por séculos, trajaram uma ideologia pseudocristã, já que foi a partir do cristianismo que se deu o processo de inclusão. Buscava-se que, além da conversão, houvesse a cura patológica, em que cegos passavam a ver, surdos a ouvir, paralíticos a andar e excluídos a socializar. A real mensagem foi camuflada por anos enquanto seu sentido verdadeiro seria a inclusão pela adaptação daqueles que se diziam “sãos” ou “normais” e não dos chamados de “incapazes” se adequarem a qualquer modo aos ditos “normais”. A acessibilidade deve ser universal, ou seja, para todos. A

mesma rampa em que passa o cadeirante, anda o surdo, o cego e aquele que não necessita de algum tipo de acessibilidade. Certamente, é muito diferente da escada, que não permite as mesmas condições a todos. A inclusão deve acontecer na forma invertida: aquele que tem mais habilidades tem mais condições de adaptar-se àquele que tem menos habilidades, isso sim é a chamada inclusão universal da atualidade.

Com a Libras não é diferente; é mais fácil um ouvinte adaptar-se à língua de sinais do que um surdo falar oralmente a Língua Portuguesa. Um ouvinte tem as mãos, a visão e também a audição que o auxilia na formação fonêmica da fala, mas um surdo não tem a audição e, por isso, ele se limita.

No Brasil, a língua de sinais foi legalmente reconhecida e faz parte integrante de cursos de graduação e de pós-graduação nas Instituições de Ensino Superiores em diversos estados brasileiros. Nos capítulos três e quatro, será possível compreender melhor esse assunto, pois trataremos sobre o início das quatro LS dos países em estudo e sobre como se instauraram os cursos de graduação em línguas de sinais na Europa e na América. Assim, ficará mais fácil entender todo o processo fonético e fonológico da Libras, objeto desta tese.

Contudo, consideramos oportuno apresentar, antes de passarmos para os próximos capítulos, a constituição do nosso percurso de pesquisa, baseado em uma perspectiva bibliográfica.

1.4 Como se deu a constituição de nosso percurso de pesquisa?

A escolha pelas quatro línguas veio após momentos em que pesquisávamos sobre a história da Libras. Ao observarmos outras pesquisas que tematizavam as possíveis origens da Libras, identificamos a necessidade de ir mais além e de também incluir na pesquisa a origem da Língua de Sinais Francesa (LSF), por ser a primeira a ter sido parcialmente descrita (antes mesmo de a Linguística voltar-se às línguas de sinais); da Língua de Sinais Americana (ASL), por ter uma relação importante com a LSF (muitos estudiosos afirmam que a ASL teria se originado a partir da LSF); e da LGP, pelas raízes com a Língua Portuguesa na modalidade escrita como contribuições dos portugueses europeus.

Como já apontamos, a pesquisa se caracterizou por ser bibliográfica. As referências bibliográficas foram adquiridas por meio de material físico (livros) e eletrônicos (e-books e e-artigos). Houve momentos em que algumas informações duvidosas exigiam buscas afins, como em blogs, sites de jornais, de universidades e de outras instituições educativas. Muitos trabalhos de conclusão de curso, de graduação (TCC), mestrado ou doutorado, foram grandes auxiliares para a finalidade deste estudo. A pesquisa também foi exploratória, porque adentramos nas citações de citações para melhor elencar cada assunto. Consideramos que as buscas por respostas e conceitos de alguns termos tornaram a pesquisa explicativa e descritiva nos momentos necessários, a fim de evitarmos ambiguidade para o leitor.

O procedimento metodológico, portanto, seguiu por meio de leitura, pesquisa e anotações que formavam as ligações necessárias com respostas conclusivas para a problemática levantada. Leitura, observação, análise e conceituação foram preciosas ferramentas para a constituição desta pesquisa.

No próximo capítulo, trataremos da história da fonologia dos sinais, de forma a abordar como os constituintes fonológicos caracterizam-se como estrutura e organização, a partir das unidades formadoras do sinal, como localização/locação, movimento e configuração de mão.

2. HISTÓRIA DA FONOLOGIA DAS LÍNGUAS

Os estudos fonológicos, que já existiam de forma rudimentar, se consolidaram a partir do início do século XIX, com as descobertas gramaticais de Sâncrito e Pânini. Jan Niecisław Ignacy Baudouin de Courtenay (1845-1929) foi o “primeiro estudioso a dar um passo firme nesta nova abordagem [fonema] cujo principal trabalho foi realizado no fim doséculo XIX e intitulado “Investigação para uma Teoria das Alternâncias Fonéticas” (CÂMARA JR, 1975, p. 198). Foi ele quem diferenciou som de fonema como “som ideal que o falante desejava produzir” (CARDOSO, 2012, p. 26) e, portanto, a distinção daquilo que viria a ser duas áreas de estudo dos linguistas – a fonologia e a fonética.

Neste capítulo, trataremos de conceitos e definições oriundos dos estudos sobre fonética e fonologia, tanto das línguas orais quanto das línguas de sinais. Inciaremos com os estudos que se dedicaram às línguas de orais e, posteriormente, àqueles sobre línguas de sinais.

2.1 Introdução à fonética e à fonologia

A partir dos estudos de Courtenay, “novos horizontes foram descortinados, particularmente, a fonética, por meio do estudo detalhado apresentado nessa gramática sobre a articulação dos sons do sâncrito” (SOUZA, 2012, p. 190). De acordo com o referido autor, a fonética não tinha um campo próprio de estudo e, por isso, passou a pertencer aos estudos da fisiologia, da física e da biologia, compondo-se, portanto, com os estudos paralinguísticos. Mais tarde, a fonética veio a se tornar disciplina, a partir do trabalho desenvolvido por Eduard Sievers (1850-1932), intitulado “Fundamentos da Fisiologia Vocal”. A fonética, nesse sentido, não passava de uma disciplina auxiliar entre as ciências naturais e a linguística.

No século XX, Ferdinand de Saussure (1857-1913), a partir dos seus estudos dicotômicos entre língua e fala (*langue* e *parole*), como vimos no capítulo 1, precipitou o estudo dos sons em seus aspectos fisiológicos (fonológicos), com foco

nos sons da língua construídos pelos fonemas e explicados pela fonética. O genebrino dizia serem os estudos evolutivos e históricos de sua transformação. Com a ascensão do estruturalismo, movimento que vem conferir *status* às ciências sociais em meio à disseminação subjetivista que englobou diversas áreas das ciências humanas, o termo se caracterizou como ciência, sobretudo a partir do estruturalismo de Praga, datado de 1926, ano em que se reuniram estudiosos no chamado “Círculo Linguístico de Praga”.

Somente com Nikolay Trubetzkoy (1890-1938), a partir das teorias estruturalistas do Círculo Linguístico de Praga e da publicação de sua obra póstuma “Princípios de Fonologia” (1939), é que a fonética e a fonologia passam a ser vistas como duas ciências distintas; esta é definida como a ciência dos sons da língua, e aquela, como a ciência dos sons da fala. Ambas encontram, dessa forma, terreno seguro dentro da Linguística. Essa distinção, diversa daquela proposta por Saussure, mantém-se até os dias de hoje nos estudos dos sistemas fonéticos e fonológicos das línguas (SOUZA, 2012, p.192).

O Círculo Linguístico de Praga (1925-1939) foi uma escola formada por um grupo de linguistas e críticos literários na cidade de Praga, que definiram que o fonema pertence à ordem da língua articulada. Ou seja, os fonemas são definidos como menores unidades linearmente segmentáveis, não dotadas de significado, mas que permitem a distinção de significado. Dessa forma, “quando se diz que a língua é articulada, o que se quer dizer é que as unidades linguísticas são suscetíveis de ser divididas, segmentadas, recortadas em unidades menores” (PIETROFORTE, 2011, p. 91). Apesar de o nome “fonema” ter sido dado por Courtenay, foi Trubetzkoy quem deu a sua definição, já que considerou que a fonologia não estuda os sons, mas sim os fonemas como elementos imateriais constituintes do significante linguístico. Em consonância com essa definição, André Martinet (1908-1999), linguista que mantinha contato com os fonetistas da Escola de Praga, contribuiu com o desenvolvimento da Teoria da Dupla Articulação.

A primeira articulação foi chamada de monema (termo equivalente ao morfema), dividindo-se em dois grupos: o grupo das classes abertas, formado pelos nomes, pelos verbos e pelos adjetivos, denominado de “monemas lexicais” ou “lexemas”; e o grupo das classes fechadas, formado por pronomes, conjunções, preposições, determinantes, desinências verbais e nominais, denominado de “monemas gramaticais” ou “morfemas” (o termo morfema advém da linguística estruturalista estadunidense e trata dos elementos mínimos dotados de

significados). Ambos podem ser combinados em uma única palavra, como, por exemplo, em “estudou”: o verbo, no pretérito, foi formado pelo lexema estud- + o morfema -ia.

Nesse exemplo, os monemas podem estar presentes em outros textos, no entanto, com alterações sono articulatórias no pronome (pela mudança de gênero e número) e no tempo do verbo, sua concordância não altera o radical.

Martinet chamou de fonema a segunda articulação (elementos mínimos não dotados de significados):

e/s/t/u/d/o/u
i//t/u/d/'lo/

Nesse nível da articulação, não existem mais elementos significativos, diferentes ou compostos; cada fonema é formado de sinal que, ao agrupar em determinado monema, pode variar em mais de um fonema.

A dupla articulação da linguagem é um fator de Economia Linguística. Com poucas dezenas de fonemas, cujas possibilidades de combinação estão longe de ser todas exploradas em cada língua, formam-se milhares de unidades de primeira articulação. Com alguns milhares de unidades de primeira articulação forma-se um número ilimitado de enunciados. Se os homens produzissem um som diferente para expressar cada uma de suas experiências ou para designar cada elemento da realidade teriam uma sobrecarga na memória e, além disso, o aparelho fonador não seria capaz de emitir a quantidade de sons diferentes necessários para isso nem o ouvido seria capaz de apreender todas essas produções fônicas (PIETROFORTE, 2011, p. 92).

A primeira articulação torna mais compreensível o conceito de “economia linguística”, pois, no exemplo dado, é possível aproveitar o radical e os morfemas desinenciais para alterar o sentido do verbo, por exemplo. Entretanto, é na segunda articulação que os signos podem exercer o papel de língua, desprendendo-se e sendo substituídos entre si para formação lexical.

Voltando à definição de fonologia, Rodrigues e Valente afirmam que

A fonologia trabalha com sons, mas não apenas isso, não apenas o som em si mesmo. Antes, está preocupada em descrever o valor de determinados sons para línguas em particular. Na fonologia, então, estuda o caráter propriamente linguístico desses sons. Isso significa que os sons são analisados em termos das relações que eles estabelecem entre si, e dos valores que eles têm dentro de um determinado sistema linguístico (RODRIGUES; VALENTE, 2012, p. 22).

Cabe, portanto, à fonologia (*phonos* = som + *logos* = estudo) se preocupar em estudar o valor funcional que os elementos sonoros dão à determinada língua. Um fonema é, portanto, a menor unidade linearmente segmentável, não dotada de significado, mas que permite a distinção do significado. Segundo Mori (2000), cada língua dispõe de um número determinado de unidades fônicas cuja função é determinar a diferença de significado de uma palavra em relação à outra. Para identificar quais fonemas compõem um sistema linguístico, faz-se necessário realizar uma série de procedimentos. Um deles é conhecido como teste de comutação. “Faz-se um teste de comutação quando alteramos o significante em um único ponto e verificamos se há alteração de significado. Por exemplo, par≠bar; pato≠bato; pote≠bote; pelo≠belo; limpo≠limbo; cabo≠capo etc.” (CARDOSO, 2012, p. 27). Para que os fonemas sejam diferentes, faz-se necessária somente a alteração no significado, substituindo um som por outro.

A função opositiva e distintiva é a função fonológica que permite através do teste de comutação, isto é, da substituição de um som por outro num determinado ponto do sintagma ou enunciado - fazer um levantamento de todos os sons que exercem a função de fonemas numa língua ou do valor fonológico que as demais unidades têm. Em outras palavras, na Fonologia, tudo se faz por oposição, tendo como medida de controle o significado resultante das alterações nas comparações. [...] um som pode estar em oposição fonológica com outro em determinado contexto, mas, num outro, tal oposição pode não se realizar (CAGLIARI, 2002, p. 24).

Os textos são estruturados conforme o contexto, ou seja, nem sempre aquilo que foi semanticamente organizado em um texto, geralmente, precisa acontecer em outros. Isso se deve (no caso da Língua Portuguesa) à oposição fonológica. Um exemplo dado por Cagliari (2002, p. 25) é na “oposição fonológica no Português entre [s] e [z], quando ocorrem entre vogais, como em caça e casa. Porém, em final de palavras, diante de pausa, só ocorre o [s] e nunca [z], como se pode observar em palavras como fiz, paz, vês, avós, todos, eles etc.” Esses sons, portanto, que têm a capacidade de modificar um morfema, são chamados de fonemas, os quais têm valor distintivo no sistema da língua, a exemplo dos substantivos “avó”, “avô” e “avo”, que se opõem pela acentuação e pela sílaba tônica dando a uns significados diferentes. “Por razões desse tipo, alguns consideram o acento como um fonema (suprasegmental) e outros como uma unidade fonológica de outra natureza. Isso mostra que a fonologia não é constituída apenas de fonemas” (CAGLIARI, 2002, p.

24). Na fonologia, entretanto, tudo se faz por oposição, observando em regra o significado como resultado dessas alterações comparadas.

Para identificar se um som tem ou não valor no sistema de uma língua, é preciso descobrir se ele é capaz de distinguir significados. Se a troca de um som por outro dentro de um mesmo contexto resultar na mudança de significado de uma palavra, trata-se de um som que tem valor linguístico, portanto, um fonema (RODRIGUES; VALENTE, 2012, p. 22).

Por exemplo, na Língua Portuguesa (LP), quando na troca de um elemento fônico, sem mudança de significado, não se está falando de oposição entre fonemas, mas de variação.

No caso de se encontrar uma oposição fonológica como em vela e velha, o e o [ʌ] são dois fonemas, uma vez que possuem um valor fonológico distintivo no contexto em que ocorrem [...]. Os alofones, por sua vez, são os representantes fonéticos dos fonemas. As variantes são alofones de um mesmo fonema. Os fonemas são representados entre duas barras inclinadas e os alofones entre colchetes quadrados (CAGLIARI, 2002, p. 26).

Quanto à pronúncia do vocábulo “leite” da Língua Portuguesa brasileira, por exemplo, quando falado por pessoas do sul do país, especificamente as de Santa Catarina (SC), seu som [lejte]⁴ (lei-tê)⁵ tem realização diferente daquela de pessoas de São Paulo (SP) ou Minas Gerais (MG), que pronunciam o mesmo vocábulo na forma “africada” [lejtʃi] (lei-tchi). Isso não altera o significado e pertence à fonética, pois houve alteração de fone.

Considerando que, para a fonologia, cabe estudar a mudança de significado ocorrido por substituição de fonema, têm-se os vocábulos [pato] e [gato] em LP, por exemplo. Percebe-se aqui que o significado foi alterado com a mudança de um único fonema [p] pelo fonema [g]. Pelo teste de comutação, altera-se o significante (imagem acústica) em um único ponto e verifica-se se há alteração de significado⁶. Quando confirmado que há distinção sistemática de significado (conceito) entre pares desse tipo, tem-se que nessa língua os pares suspeitos formam pares

⁴ Alfabeto Fonético Internacional

⁵ Modo ouvinte brasileiro de pronunciar sons fonéticos.

⁶ Essa definição de significado e significante foi desenvolvida por Ferdinand Saussure com respeito às dicotomias (divisão lógica de um conceito em dois formando par opositivo). Assim, Saussure conceituou língua (social) x fala (individual); sincronia (descreve determinado estado da língua) x diacronia (descreve a evolução histórica da língua); sintagma (combinação) x paradigma (seleção) e significado (conceito) x significante (imagem acústica).

mínimos. Achar pares mínimos é uma técnica fonológica para a detecção de fonemas ou para a constatação de variantes alofones.

Partindo desse entendimento introdutório, daremos início à história dos primeiros estudos sobre a fonologia das línguas de sinais.

2.2 Introdução à fonologia das línguas de sinais

Foi o doutor William Clarence Stokoe Junior (1919-2000), considerado o fundador da linguística da Língua de Sinais Americana (ASL) e o “pai da linguística das línguas de sinais”, que, a partir do século XX, deu início aos primeiros estudos linguísticos das LS e legitimou a ASL⁷. O bacharel e doutor em Língua Inglesa desde a década de 1940 nada sabia sobre a surdez e assumiu o desafio de ensinar a disciplina de Língua Inglesa na universidade para alunos surdos, denominada de “*Gallaudet*”, instalada em *Washington D. C.* e que homenageia com o nome Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), o seu fundador.

Naquela época, os sinais estavam condicionados ao inglês sinalizado, privilegiando a oralidade, pois os sinais eram usados na época sob a condição de reduzi-los conforme acontecia o avanço do aprendizado da leitura e da escrita da língua majoritária do país. E foi a linguagem de sinais⁸ com a estrutura da gramática da Língua Inglesa que Stokoe aprendeu na universidade quando começou a trabalhar. Podemos rememorar um pouco do processo histórico que o antecedeu.

A educação baseada em sinais estava retrocedida desde o Congresso Internacional de Educação de Surdos de Milão em 1880. Em toda a Europa e nos Estados Unidos, o objetivo, tanto para os pais quanto para os educadores era tornar as crianças surdas as mais “normais” (ouvintes) possível. Em termos práticos, isso significava que nenhuma escola de qualquer nível oferecia educação formal usando sinais de qualquer tipo. Além disso, quando uma criança escrevia “naturalmente”, isto é, na Língua

⁷ Nos EUA, não existe lei federal para uso e ensino da ASL, lá eles respeitam tudo que for acessível ao surdo, inclusive sua forma de comunicação. O sistema legal é diferente do brasileiro. Lá, cada estado tem suas próprias leis. De fato, como já falamos, não há nenhuma lei de reconhecimento da ASL, no entanto, vários estados têm leis que a reconhecem. É possível consultar uma lista, feita pela National Association of the Deaf (NAD) - Associação Nacional de Surdos, com os estados americanos e suas leis de reconhecimento de ASL. (<https://www.nad.org/resources/civil-rights-laws/>).

⁸ Assim chamada até ser reconhecida como língua.

de Sinais Americana (ASL) que era visto [para muitos linguistas] como um "inglês quebrado" ou como uma indicação de intelectual baixo. O mais doloroso é lembrar que por ter sido negado aos surdos o direito de usar uma língua que eles pudessem aprender e terem acesso às informações e experiências mais básicas. Todos em uma certa idade podemos lembrar desta história que mostra como as ideias 'progressistas' sobre educação de surdos durante esse período, foram as mais prejudiciais. Na prática, aquelas ideias não educaram – [elas] oprimiram⁹ (ARMSTRONG; KARCHMER; CLEVE, 2011, p. 3, tradução nossa).

Frydrych (2013) defende que Stokoe passou por um efeito de desconstrução de paradigmas antes de trazer sua grande contribuição linguística às línguas de sinais. Quando contratado para lecionar literatura inglesa, em 1955, na *Gallaudet University*, o linguista não conhecia nada sobre surdos ou surdez. Contudo, isso não foi empecilho para ele, visto que o contexto naquela época defendia a educação oralista. Stokoe percebeu que a professora surda que o ensinava nas aulas semanais também ensinava aos surdos, porém com estrutura gramatical diferente. Ele percebeu, ainda, que nos corredores, nos pátios e em outros lugares de entretenimento a comunicação entre os surdos era diferente da comunicação que acontecia em sala de aula. Ele passou a observar analiticamente as formas de comunicação de surdos com surdos e de surdos com ouvintes.

West (2020) cita, em uma matéria sobre Stokoe, que o linguista também percebeu que as crianças eram inibidas do contato visual com os surdos adultos. Diante disso, em 1968, Stokoe providenciou um estudante surdo de pós-graduação para atender inicialmente duas crianças como experimento, a fim de dar-lhes aulas preparatórias de inglês. Mais que rapidamente, as crianças evoluíram positivamente, o que foi percebido pelos demais professores. E, então, todas as crianças passaram a ter acesso à ASL e à liberdade de se comunicarem com os adultos. Stokoe procurou inteirar-se o mais rápido possível, por meio de observações, contatos e estudos direcionados às formas de comunicação dos seus alunos surdos.

⁹ O texto em língua estrangeira é: Sign-based education had been in retreat since the International Congress on Education of the Deaf in Milan in 1880. Throughout Europe and the United States, the goal for both parents and educators was to make deaf children as "normal" – meaning "hearing" – as possible. In practical terms, this meant that no school at any level offered formal education using signing of any kind. Moreover, when a child signed "naturally" that is, in American Sign Language (ASL), it was seen either as "broken English" or as an indication of inferior intellect. Most painful to remember is that because deaf children were denied a language in which they could learn, they were often denied access to the most basic information and experiences. All of us in a certain age can remember story showing how the most 'progressive' ideas about deaf education during that time were actually the most harmful. Put into practice, those ideas did not educate – they oppressed.

Dez anos depois, Stokoe tornou-se presidente do Departamento de Inglês, quando iniciou seus estudos sobre a natureza linguística do que viria a ser conhecida como a Língua de Sinais Americana. Apesar da convivência diária com os surdos, Stokoe não adquiriu fluência com os sinais, mas era linguista e disso muito entendia. Por isso, ele percebeu que havia estrutura gramatical na língua de sinais e fez o que de mais ético um profissional reconhecedor de seus limites poderia fazer: chamou dois dos professores surdos da universidade, Dorothy Sueoka Casterline (1929) e Carl Croneberg (1929), usuários fluentes dos sinais, para juntos, no laboratório de pesquisa de análise linguística da língua de sinais, analisarem a estrutura gramatical dos sinais.

Os professores usavam um “inglês sinalizado” e não a língua que viria a ser a ASL própria dos surdos. Esta era considerada pelos professores como uma sinalização informal – uma gíria. Essa divergência na forma de comunicação entre os grupos chamou a atenção de Stokoe, que partiu para uma investigação aprofundada sobre a língua de sinais, a partir dos estudos linguísticos de base estruturalista. Certamente,

essa constatação motivou Stokoe a ter mais proximidade com a língua do dia a dia dos surdos. Ele investiu, então, no contato e na observação das aulas de alguns professores surdos, o que lhe rendeu outras perspectivas sobre o uso e o ensino da língua, através da língua de sinais. Para um professor de literatura para surdos, ele encontrou, na forma de sinalizar de seus colegas professores surdos, meios para melhorar sua sinalização. Stokoe percebeu que, antes de ensinar alguma coisa para seus alunos, era ele quem deveria aprender a se comunicar com eles. Ele solicitou o auxílio de membros surdos do Departamento de Inglês para o ajudarem. Pediu que lhe ensinassem o vocabulário específico para sua disciplina, a forma de como ele deveria sinalizar determinados conceitos, tudo em detalhes, ao que seus colegas se mostraram solícitos. Contudo, apesar de o vocabulário de sinais adquirido por Stokoe ter sido vasto, sua sinalização não era tão fluente e móvel quanto se imagina (FRYDRYCH, 2013, p. 21).

Apesar da pouca fluência em língua de sinais, Stokoe foi empático, aprendeu o suficiente para unir seu conhecimento linguístico e, sob o apoio dos professores surdos, discorrer sobre os estudos linguísticos das línguas de sinais para, então, torná-las legitimadas. Stokoe, com as pesquisas realizadas, tornou-se uma figura precursora da “Linguística das Línguas de Sinais”, como afirma Maher:

Gil Eastman, o ator e dramaturgo surdo, o chamou de "o Pai da Linguística da Língua de Sinais". Não há nenhuma publicação que lide com a American Sign Language escrita após 1965 que não contenha pelo menos uma referência ao seu trabalho, e em um número crescente de cursos de

American Sign Language sendo ministrados, são grandes as chances de que, durante a introdução, o nome de Bill Stokoe seja mencionado. Especialistas em educação de surdos compararam o que Stokoe fez pela American Sign Language com o trabalho pioneiro de gênios como Galileu, Copernicus e Einstein¹⁰ (MAHER, 1996, p. 3, tradução nossa).

A princípio, conforme citam Sá e Francisco (2017), o pesquisador, ao iniciar seus estudos linguísticos sobre a fonologia da ASL e expandindo esta a demais línguas, concluiu que os sinais eram arbitrários. Em seus textos, Nunes (2018) diz que Stokoe diferenciou sinais de gesto, definindo gesto como o movimento de comunicação não analisável pela linguística e sinal como a menor unidade da língua de sinais com significado (signo).

Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31).

Stokoe concluiu que “as línguas de sinais eram denominadas de línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (KARNOPP, 2006, p. 29). Ele propôs, então, a substituição do termo fonema por quirema, que, complementado por Karnopp (2006), é definido como as principais unidades formadoras dos sinais, quais sejam: configuração de mão (CM), locação/ponto de articulação (PA) e movimento (M), seguidos de orientação (O) e expressões não manuais (ENM). Define-se como quirologia a área de estudo das combinações dessas diferentes unidades. “Entretanto, na edição posterior de sua obra (1978), os termos ‘fonema’ e ‘fonologia’ eram [foram] utilizados para a produção linguística visual-espacial” (NUNES, 2018, p. 48).

¹⁰ O texto em língua estrangeira é: Gil Eastman, the deaf actor and playwright, has called him “The Father of Sign Language Linguistics”. There is not one publication dealing with American Sign Language written after 1965 that does not contain at least one reference to his work, and in growing number of American Sign Language courses being taught, the chances are excellent that during the introduction Bill Stokoe’s name will be mentioned. Experts in deaf education have compared what Stokoe did for American Sign Language to the pioneering work of geniuses such as Galileo, Copernicus, and Einstein.

Stokoe percebeu, ainda, que o contato entre surdos tornava o uso da língua de sinais ainda mais fluente e constatou que a cultura surda traz contribuições significativas para a evolução das línguas de sinais.

William Stokoe (1960) demonstrou que os sinais da Língua de Sinais Americana (ASL) não são gestos: Eles não são ícones holísticos. Em vez disso, Stokoe mostrou que eles são compostos de uma lista finita de unidades restritas sem média, como os fonemas das línguas faladas. Essas unidades se combinam de formas limitadas para criar as palavras da língua. Embora existam algumas diferenças entre diferentes línguas de sinais em seus inventários e restrições fonológicas, existem muitas propriedades comuns, e as generalizações aqui apresentadas mantêm-se entre línguas de sinais, a menos que indicado de outra forma. Stokoe estabeleceu três principais categorias fonológicas: forma da mão, localização e movimento. Cada especificação dentro de cada uma das três principais categorias foi tratada como fonema no trabalho de Stokoe. Pesquisadores posteriores aceitaram essas categorias, mas propuseram que as especificações dentro de cada categoria funcionassem não como fonemas, mas como características fonológicas¹¹ (BROWN; OGILVIE, 2009, p. 941, tradução nossa).

A língua de sinais, portanto, “se estabelece por meio de uma fonologia que não possui som” (CRUZ, 2008, p. 22). Isso a torna um ramo da linguística, permitindo a identificação, a organização e a estruturação dos seus constituintes fonológicos que, segundo Nöth (1990, p. 28), correspondem à segunda articulação da análise de Stokoe sobre o sistema semiótico, com três características fundamentais: primeira articulação, segunda articulação e sintaxe própria. Nöth descreve as três características da seguinte maneira:

A primeira articulação correspondente ao morfema e nível da língua falada, definidos por Stokoe por sinais gestuais caracterizando-os como sendo unidades êmicas do sistema ASL opondo-se às unidades éticas da comunicação do Sistema Linguístico (SL) definido por Stokoe por ‘gestos’. Há sinais correspondentes a verbos, advérbios, adjetivos, substantivos, pronomes e preposições. Entre as palavras em inglês sem correlato no SL

¹¹ O texto em língua estrangeira é: William Stokoe (1960) demonstrated that the signs of American Sign Language (ASL) are not gestures: They are not holistic icons. Instead, Stokoe showed that they are composed of a finite list of contrastive meaningless units like the phonemes of spoken languages. These units combine in constrained ways to create the words of the language. Although there are some differences among different sign languages in their phonological inventories and constraints, there are many common properties, and the generalizations presented here hold across sign languages, unless otherwise indicated. Stokoe established three major phonological categories: hand shape, location, and movement. Each specification within each of the three major categories was treated as a phoneme in Stokoe's work. Later researchers accepted these categories but proposed that the specifications within each category function not as phonemes but as phonological features.

estão os artigos “the” e “a(n)”, a preposição ‘of’, e as formas auxiliares do verbo ‘be’ (is, was, are, etc)¹² (NÖTH, 1990, p. 28, tradução nossa).

Em relação à segunda articulação, comparando com o fonema nas línguas orais, Stokoe definiu por quirema cada unidade diferencial não-significante do morfema. Ao contrário dos fonemas, os quiremas não são elementos de uma sequência, mas são componentes basicamente simultâneos de um sinal.

Por um longo tempo, a sintaxe própria nas línguas de sinais era entendida como inexistente, derivada de uma língua base. Isso aconteceu porque seus estudos eram comparados aos estudos das línguas orais, nas quais a maioria das informações sintáticas era codificada sequencialmente por meio de preposições, artigos ou por determinados morfemas. Uma das características específicas desse SL é a codificação simultânea dos índices estruturais, juntamente aos sinais lexicais. Apesar de a língua de sinais não ter sinais segmentares (desinências) que correspondem ao disposto na primeira articulação (artigos, morfemas de número e tempo etc.), além de outros marcadores considerados suprasegmentares (acentuação ou sílaba tônica), sinais não manuais (SNM) como os faciais ou os movimentos corporais, ela apresenta sim informações sintáticas em que o espaço é compreendido como parte constitutiva, expressas por meio de ordenamento flexível de palavras em línguas de sinais. Afinal,

Stokoe fala também da importância das expressões faciais, que devem ser consideradas parte dos sinais, já que possuem papel similar ao contorno entoacional das línguas orais (afirmação, negação, dúvida, questionamento etc.). Semanticamente, a língua de sinais possui vocabulário menor que o das línguas orais (na proporção de 1 para 100). Além do léxico menor, o autor comenta que não há artigos, preposições, advérbios e cópulas. A sintaxe, por outro lado, não pode ser descrita por generalização de regras desse gênero e pode fornecer dados sobre a estrutura profunda da linguagem (SANTANA, 2015, p. 95).

Stokoe foi criticado pela maioria dos professores surdos da universidade e teve seus estudos e seus registros ignorados. Em 1977, Gallaudet passou a utilizar a Comunicação Total (oralidade com inglês sinalizado). A universidade decidiu

¹² O texto em língua estrangeira é: The level of first articulation in ASL consists of signs corresponding to the morpheme and word level of spoken language. [...]. Stokoe (1972, 1976; 1980) defines these units of ASL as signs or gSigns (gestural signs) and characterizes them as the emic units of the ASL system in contradistinction to the etic units of SL communication, which he defines as gestures. There are signs corresponding to verbs, adverbs, adjectives, nouns, pronouns, and prepositions. Among the English words without a correlate in ASL are the articles the and a(n), the preposition of, and the auxiliary forms of to be (is, was, are etc.).

fechar o laboratório de pesquisa linguística e demitiu todos os funcionários que auxiliavam Stokoe. Os estudos de William Clarence Stokoe Junior (Bill Stokoe, assim como era conhecido na universidade) só se tornaram reconhecidos em 1984, quando o linguista já estava aposentado. Somente em 1988, a *Gallaudet University* lhe concedeu o título de Doutor Honorário e, a partir de então, a ASL assumiu o status de língua.

As teorias e a estrutura gramatical da ASL, desenvolvidas por Stokoe, foram fundamentais para que outros pesquisadores dessem início aos estudos linguísticos das suas respectivas línguas de sinais, inclusive os estudos fonológicos da Língua Brasileira de Sinais, a Libras.

No Brasil, apesar de outros autores citarem em suas obras o nome de Gladis KnakRehfeldt (cf. ASSIS SILVA, 2015) como a pesquisadora que teria iniciado os estudos linguísticos da LS, sabe-se que a única referência sobre o assunto que se tem dessa autora, conforme citado por Almeida (2012), é o livro intitulado “*Linguistics bases for the description of Brazilian Sign language*” (1981). Não há outro registro sobre o referido assunto, senão seu nome citado como responsável por traduções de obras estrangeiras para a Língua Portuguesa. Os primeiros estudos linguísticos da Libras, portanto, segundo Quadros, Stumpf e Leite (2013), datam de 1979, com registros a partir de 1984, cuja precursora foi a linguista Lucinda Ferreira Brito¹³.

Formada em Letras-Língua Portuguesa, em 1971, pela PUC-SP, Lucinda concluiu o mestrado em Linguística pela USP, em 1974, e, em 1977, concluiu seu doutorado pela *Paris-Sorbonne University* (Paris IV). Em 1984, concluiu seu primeiro Pós-Doutorado em linguística pela *University of California at Berkeley, UCB*, nos Estados Unidos. Em 1998, concluiu seu segundo e seu terceiro Pós-Doutorado nessa mesma área, pelo *Max Planck Institute for Psycholinguistics, MPI*, na Holanda. Ela deu início aos estudos linguísticos da Libras, à época chamada de “Língua dos Sinais dos Centros Urbanos (LSCB)” (BRITO¹⁴, 1990, p. 20), pois afirmava seguir “o padrão internacional de abreviação das línguas de sinais [...] para diferenciá-la da

¹³ Os dados estão disponíveis em: <https://www.escavador.com/sobre/1499354/lucinda-ferreira> Acesso em acesso: 13/09/2020 e em <http://lattes.cnpq.br/1695994704730655> Acesso em acesso: 18/09/2020.

¹⁴ Após separação conjugal, deixa de usar “Brito”, mantendo somente “Ferreira”.

Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB)” (GOLDFELD, 1997, p. 33), usada pelos índios Urubus-Kaapor¹⁵ da Floresta Amazônica.

Os índios *Urubus-Kaapor* utilizam a Língua dos Sinais Kaapor Brasileira (LSKB). Essa língua, que foi pesquisada por Ferreira-Brito (1995[2010]), não possui relação estrutural ou lexical com a Língua Brasileira de Sinais, já quenão existe o contato entre ambas (COSTA, 2013, p. 16).

Segundo Brito (2013), Eulália Fernandes usava a terminologia Língua de Sinais do Brasil (LSB). Entretanto, após decisão entre os surdos envolvidos nos movimentos sociais em favor das pessoas com deficiência, ficou decidido que os surdos que deveriam definir a verdadeira nomenclatura para Língua Brasileira de Sinais. Portanto, decidiram por Libras.

Não existia anteriormente cursos de Língua de Sinais para pessoas ouvintes, a LIBRAS somente era utilizada entre os surdos, em suas comunidades. E a forma de comunicação utilizada pelos surdos não possuía a nomenclatura Língua de Sinais (VALVERDE, 2000, p. 36).

Essa decisão foi resultado de uma visita à *Gallaudet University* feita pela professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Maria Marta da Costa Ferreira Ciccone. Ela foi orientada pelos profissionais surdos e ouvintes daquela universidade que colocaram que uma das ações para legitimação da língua seria a disseminação de cursos de língua de sinais.

Fato à inexistência de cursos de Língua de Sinais para pessoas ouvintes que estejam interessadas em aprendê-la, a Sra. Marta Ciccone abordou-me sobre a importância de se realizar cursos de Língua de Sinais, o que possibilitaria o maior intercâmbio de informações entre surdos e ouvintes. A atenção da Sra. Marta sobre a necessidade da realização de cursos se deu pela sua visita à Universidade Gallaudet, onde verifiquei que existia cursos de Língua de Sinais para pessoas ouvintes e curso para intérpretes. Diante desta novidade comuniquei ao Sr. Antônio Campos de Abreu e à Sra. Ana Regina Souza e Campello sobre a necessidade da criação de uma sigla referente à comunicação dos surdos. A orientação que recebemos da Sra. Marta Ciccone é que os próprios surdos deveriam escolher a sigla, sem influências de pessoas ouvintes. Contudo, já existiam as siglas LSCB - Língua de Sinais e Cultura do Brasil [sic], criada pela Prof. Lucinda Britto juntamente com o Grupo Geles e a LSB - Língua de Sinais do Brasil, criada pela Prof. Eulália Fernandes (VALVERDE, 2000, p. 36).

¹⁵ Em português “caapores”, trata-se de um povo indígena que vive no estado do Maranhão, *ka’apor* significa “povo da mata” (*ka’a* = mata e *poro*= povo). *Kaapor* é uma língua derivada da língua Tupi-Guarani. O acréscimo da língua de sinais *Kaapor* brasileira deve-se ao alto índice de surdez daquele povo, em média a cada 70 índios, um é surdo, portanto, essa língua é considerada a segunda língua dos *Urubus-Kaapor*.

Lucinda Ferreira havia iniciado seus estudos linguísticos da Língua de Sinais Urubus-Kaapor, seguindo com os estudos das línguas de sinais dos surdos que não eram índios. Por essa razão, a pesquisadora, inicialmente, chamou de língua de sinais dos surdos dos centros urbanos. Enfatizamos que, sob ponto de vista científico, essa é uma atitude ética de todo pesquisador e linguista que pretende reservar ao falante nativo o direito de decidir sobre sua língua.

A linguista brasileira, assim como Stokoe, não estava envolvida nos estudos linguísticos da língua de sinais por acaso. Brito (2013) conta que ela foi militante política em favor dos direitos dos surdos desde 1980.

Ferreira Brito conta que o seu comprometimento com essa causa remonta aos anos 1980, quando participou, na cidade de São Paulo, da Comissão Paulista para Defesa dos Direitos dos Surdos (Copadis). Ela fazia parte da comissão executiva, ao lado de um grupo formado por surdos, entre outros, Myrna Salerno Monteiro, Marina Ferreira Trettel, Ricaardo Quitotaca Nakasato e José Roberto Cruz (BRITO, 2013, p. 170).

O autor explica que Lucinda e os demais pesquisadores, entre os quais alguns surdos, perceberam que de nada adiantaria a língua de sinais dentro do meio acadêmico se a problemática da surdez de ordem social e cultural não fosse resolvida." Por isso, muitos desses intelectuais, assim como ela mesma, engajaram-se na luta política dos surdos pelos seus direitos, especialmente os linguísticos" (BRITO, 2013, p. 172). Além de retomar o percurso político e acadêmico de Lucinda Ferreira, o pesquisador Fábio Brito, em sua pesquisa, realizou uma entrevista com a linguista Eulália Fernandes sobre sua convivência na comunidade surda.

Nos anos 1980 e 1990, essa experiência deu origem a uma rede de relações sociais baseada no ensino e na divulgação da língua de sinais que incluiu a troca de conhecimentos e a realização de atividades de pesquisa e extensão com a participação de ativistas surdos, como João Alvez, Sérgio Marmora de Andrade e Nelson Pimenta (BRITO, 2013, p. 174).

No decorrer da entrevista, Eulália Fernandes lembrou que a ideologia ouvintista defendia a ideia de que os surdos deveriam ser oralizados de modo a estarem o mais próximo possível da chamada "normalidade". E os surdos Ana Regina Campello e Fernando de Miranda Valverde eram considerados líderes pelos demais surdos, pois eram oralizados e conversavam com os ouvintes. Esse mesmo mito de "normalidade" pela oralidade enfrentado por Stokoe quando chegou na

Gallaudet University foi enfrentado pelas linguistas Lucinda Ferreira, Eulália Fernandes e Tanya Amara Felipe ao longo da convivência com os surdos.

Era preciso quebrar paradigmas. Era necessário desconstruir falsos conceitos para que a língua de sinais pudesse sair de dentro dos laboratórios de pesquisas acadêmicas. E a melhor forma de colocar os surdos à frente de seus direitos era pela interação, que, a princípio, iniciou-se pelos surdos oralizados, os quais, mais tarde, disseminaram suas propostas e seus objetivos aos demais surdos. Inclusive, foi neste contexto histórico que os surdos criaram, sob suas lideranças, a Federação Nacional de Educação de Surdos (Feneis), em diversos estados brasileiros, objetivando a oferta de cursos de Libras, cursos de formação de tradutores e intérpretes e cursos de formação de instrutores surdos.

Quanto aos estudos linguísticos específicos da Libras, segundo explicam Nogueira, Carneiro e Soares (2019), foi necessário que linguistas ouvintes e falantes surdos da Libras se apoiassem nos estudos da linguística que comparam uma língua em estudo com duas ou mais línguas, denominados de “linguística contrastiva”.

A linguística contrastiva é uma parte da linguística geral, que estuda as similaridades (coisas parecidas) e diferenças estruturais entre a língua materna (de um grupo de alunos) e uma língua estrangeira. Essa comparação é feita nos níveis de articulação da linguagem a saber: fonológico, semântico, morfológico e sintático (NOGUEIRA; CARNEIRO; SOARES, 2019, p. 102).

Ferreira conhecia a LSKB e sabia que sua estrutura não era a mesma da Libras. Os surdos oralizados e usuários da Libras precisavam compreender a estrutura gramatical da Língua Portuguesa à luz dos estudos linguísticos contrastivos para juntos analisarem a estrutura da Libras. Esses estudos foram necessários por parte dos pesquisadores linguistas que acompanharam Lucinda Ferreira nas pesquisas da LS. Em 1994, Lucinda Ferreira e colaboradores extinguiram os termos LSCB e LSB e seguiram com a nova terminologia, “Libras”, contribuindo teórica e politicamente para sua legitimação como língua.

Os critérios essenciais investigados em relação à Libras foram confirmados no decorrer das pesquisas das linguistas brasileiras, a saber: a) arbitrariedade, pois a Libras apresenta palavras (signos linguísticos) que não têm relações diretas entre forma e significado, como, por exemplo, “desculpa” ou “pessoa”, que são formadas por convenção reconhecida pelos falantes da língua; b) considerada língua materna

de um grupo, já que pode ser passada por gerações (entre surdos e entre surdos e ouvintes¹⁶); c) é um sistema linguístico constituído pela forma de comunicação e de expressão que é visual e motora, capaz de transmitir ideias e fatos; economia e produtividade, pois a combinação das unidades mínimas dos parâmetros pode produzir vários significados; d) dupla articulação, que trata das unidades significativas (sinais) e das unidades distintivas (CM, L/PA, M, EF/EC); e) existência de aspectos contrastivos, pois a mudança de uma unidade mínima fonológica altera o significado da palavra, como, por exemplo, os sinais de “LARANJA” e “APRENDER”, que são alterados pelo ponto de articulação somente; f) variações linguísticas; g) evolução/renovação, segundo a qual a língua é considerada viva e está em constante transformação sob influência sociocultural; h) funções da linguagem: a Libras possui funções emotiva, conativa, fática, referencial, metalinguística e poética; i) processamento, que acontece pela mesma via de processamento das línguas orais – áreas cerebrais.

Após as pesquisas iniciais que confirmaram e consubstanciaram a existência das línguas de sinais, iniciou-se, no Brasil, a produção de alguns materiais que tratavam da Libras. Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou uma coleção de três volumes organizados por Ferreira (1997). Os exemplares foram disponibilizados na forma física e digital pelo MEC para escolas de educação especial que atendiam alunos surdos, bem como para professores da área que recebiam individualmente a coleção, que foi, à época, um excelente veículo orientador para muitos docentes que estavam iniciando a prática da educação inclusiva em todo o território nacional.

O primeiro volume da coleção abordava a deficiência auditiva, o papel da família frente a surdez e o papel do professor com a criança surda de zero a três anos. O segundo volume tratava da educação infantil para criança surda de quatro a seis anos no período pré-escolar, da alfabetização e da aquisição do português escrito por surdos e, ainda, do aluno surdo na educação básica e superior. Finalmente, todo o terceiro volume contemplava, exclusivamente, aspectos sobre a Libras. Esse último volume abordava, de forma esclarecida, a estrutura lexical e sublexical da Libras, contrastando com a estrutura lexical da Língua Portuguesa. Isso para que o leitor usuário da Libras pudesse então compreender a sua estrutura.

¹⁶ Os filhos ouvintes de pais surdos que adquirem uma língua de sinais como língua materna são considerados CODAs (Children of Deaf Adults).

São quase 70 páginas dedicadas às explicações bem definidas sobre os fonemas da Libras, com registros fiéis referenciados em estudos de muitos pesquisadores.

Entre os anos de 1999 e 2002 (ano em que a Libras foi reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002), Lucinda Ferreira atuou no MEC como professora colaboradora na assessoria técnica e, atualmente, é professora emérita. Ela exerceu atividades docentes como titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desde 1977, atuou nas áreas de Semântica e Pragmática da Linguística e, desde 1979, desenvolve estudos a respeito da Libras. A linguista seguiu até a sua aposentadoria contribuindo com a comunidade surda brasileira, desenvolvendo pesquisas e orientando pesquisadores que vêm dando continuidade aos estudos linguísticos da Libras.

Além de Lucinda Ferreira (1980), outros pesquisadores acompanharam os estudos linguísticos da Libras, incluindo os estudos fonológicos, como Tanya Amara Felipe (1994), Lodenir Becker Karnopp (1994), Ronice Müller de Quadros (1997) seguidos por outros considerados da terceira fase dos estudos da Libras, a fase contemporânea. Pode-se considerar que Lucinda Ferreira foi a figura de uma fundadora (CHISS; PUECH, 1995) dos estudos no âmbito da linguística de línguas de sinais no Brasil (BAALBAKI; CALDAS; TARGINE, 2020). Seu gesto fundador possibilitou a institucionalização e a disciplinarização da Libras.

No próximo capítulo, teceremos um paralelo sobre as LS na França, nos Estados Unidos, em Portugal e no Brasil, a fim de observarmos e discutirmos, nos capítulos finais desta tese, o ensino da disciplina de fonologia nos cursos de graduação em Letras-Libras.

3. FRANÇA, ESTADOS UNIDOS, PORTUGAL E BRASIL – DO SURGIMENTO AO RECONHECIMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS

Previamente, ao se considerar o surgimento das línguas de sinais, faz-se necessário tornar esclarecido que, no período antes de Cristo (a.C), pouco ou quase nada é mencionado na história sobre o ensino para pessoas surdas. No entanto, muito se “definia” sobre a pessoa com deficiência:

Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, trataram do planejamento das cidades gregas indicando as pessoas nascidas “disformes” para a eliminação. A eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia (GUGEL, 2015, p. 4).

Na Grécia, as crianças detectadas com deficiências “física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono [...], na Esparta eram lançadas do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitadas e abandonadas nas praças públicas ou nos campos” (BRASIL, 2008, p. 07). Os abandonos foram se tornando perceptíveis aos olhos da sociedade, pois esses sujeitos ficavam às ruas implorando por alimentos. Essa foi uma preocupação contornada com a intervenção da própria Igreja Católica, a partir da criação de espaços próprios de acolhimento, como veremos mais adiante nesta tese.

Apesar de a aceitação das pessoas surdas em meio social ter tido início a partir do cristianismo, a preocupação com a educação de surdos só se iniciou mesmo com a Idade Moderna. Os surdos, inclusive sob orientação de filósofos até a Idade Média, deveriam ser exterminados por asfixia ou afogamento, pois eram considerados como portadores de maus espíritos.

A partir de ações de alguns monges espanhóis, o uso dos sinais manuais como recurso sacramental foi sendo desenvolvido. Contudo, não foi na Espanha que se iniciou o processo de fomentação das Línguas de Sinais no mundo. Os espanhóis, nas pessoas do clero, trouxeram duas únicas contribuições: uma por meio do voto de silêncio imperado aos monges vocacionados recém incluídos nos mosteiros e outra por meio do rito penitencial codificado para a extrema-unção àqueles impossibilitados de falarem por conta da enfermidade, porém que se mantinham conscientes. Por essa razão, vale aqui registrar que isso, na Espanha, foi

um pouco daquilo que se sabe sobre o que poderia ser considerado, posteriormente, como um *insight* dado para a difusão das Línguas de Sinais no mundo. Uma história com muitas lacunas a serem preenchidas e consideradas como parte das contribuições que inspiram as reflexões sobre as LS nos países de maior interação entre pesquisadores surdos e ouvintes usuários das LS.

Em termos de estudos históricos sobre línguas de sinais, numa perspectiva que possa se somar aos estudos linguísticos, parece haver certo consenso em estabelecer um ponto inicial para a construção de saber metalinguístico sobre essas línguas na Europa: trata-se do alfabeto manual. Por exemplo, Bernard (2008) destaca que o alfabeto manual é utilizado, atualmente, na França e nos Estados Unidos com algumas variações, especialmente em relação à permutação das letras A e S. Na França, principalmente, ele é usado para traduzir nomes próprios ou na inicialização de sinais específicos em Língua de Sinais Francesa, LSF.

O alfabeto manual usado pelos surdos na maioria dos países cujas línguas são escritas com o alfabeto latino se difundiu pelo mundo a partir de um livro intitulado *Redução das letras e a arte de ensinar a falar com os mudos*, publicado em 1620 pelo espanhol Juan de Pablo Bonet¹⁷ (BERNARD, 2008, p. 27, tradução nossa).

Essa regra não se limita à França e aos Estados Unidos, mas a todos os países em que a LS é admitida. Portanto, o uso do alfabeto foi e continua sendo utilizado para ensinar a segunda língua (L2) aos surdos e somente na modalidade escrita. Evidentemente, os surdos têm o direito de acesso à língua de sinais, mas também têm o livre arbítrio para escolher qual tipo de língua opta em aprender como primeira língua (L1).

3.1 A Língua de Sinais Francesa

Para o encaminhamento de nossas reflexões, consideramos necessário nos deslocarmos territorialmente, antes de comentar sobre o surgimento da LSF na

¹⁷ O texto em língua estrangeira é: El alfabeto manual usado por los sordos en la mayoría de los países, cuyas lenguas se escriben con el alfabeto latino se difundió por el mundo a partir de un libro publicado en 1620 por el español Juan de Pablo Bonet, *Reduccion de las letras y Arte de enseñar a hablar a los mudos*.

França. Tal deslocamento se faz por força da própria história, que determinou fatos para a constituição dessa língua.

De acordo com as pesquisas sobre a LSF, acredita-se que já havia quem fizesse uso e ensinasse essa língua na França, antes da criação do alfabeto manual por Pedro Ponce de León (1520-1584), na Espanha. No entanto, os registros aqui revistos somente se deram a partir da iniciativa desse monge beneditino em expor publicamente os resultados da LS como melhor meio para o aprendizado dos surdos.

Até onde se sabe, o educador católico nasceu na Espanha e fundou uma escola para surdos no Mosteiro de San Salvador, em Oña, na província de Burgos. Era uma escola restrita aos filhos dos nobres que podiam pagar aulas particulares para seus filhos, além de os ocultarem dos seus ciclos sociais até a idade apta recomendada por León. Seus alunos eram instruídos a falar, ler lábios, escrever e aprender alguns gestos. Certamente, os gestos seriam o primeiro passo para a garantia do aprendizado da língua oral e escrita do espanhol. Outro registro que se tem sobre o educador é que ele teria criado o alfabeto manual, sendo este adaptado dos sinais codificados combinados entre os monges obrigados a exercerem o voto do silêncio, recurso usado por monges a fim de burlarem o voto. Qual seria, contudo, a relevância do silêncio na vida monástica?

O silêncio no período monástico, segundo regras estabelecidas por São Basílio Magno no século IV d.C., era determinado para os noviços, com o objetivo de levá-los a desvestirem-se dos costumes anteriores, purificando-se no silêncio, para aprenderem uma nova maneira de viver. Entendia-se que o contato com o mundano contaminava a alma, e o silêncio tinha a função de apagar as lembranças da vida pregressa (SAO BASÍLIO MAGNO, 1983, p. 70).

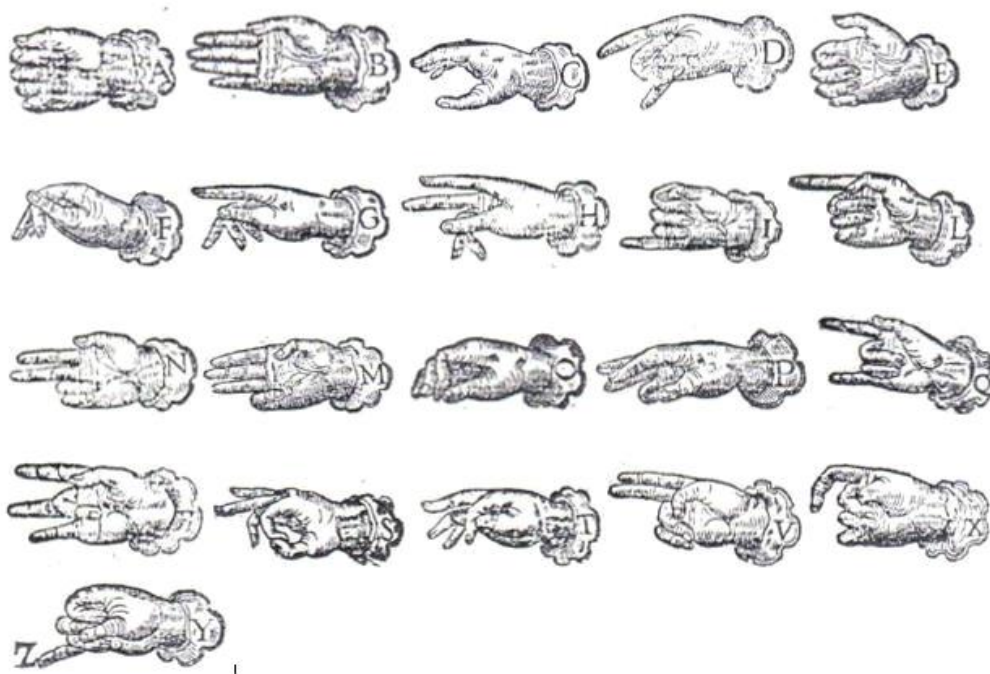
Cabe ressaltar que os sinais contribuíam não somente para os monges e para as práticas religiosas monásticas, mas também para os fiéis católicos. Os monges franciscanos faziam uso de sinais manuais quando chamados para dar a extrema-unção aos enfermos que não conseguiam mais falar em leito de morte.

A ordem franciscana havia usado este alfabeto manual por muito tempo, como parte de suas estratégias para confissão em situações extremas, quando a pessoa que queria confessar-se e não podia falar ou ouvir. Com o alfabeto a comunicação era facilitada entre o confessor e o confessante. Yebra declarou que o criador dessa técnica teria sido São Boaventura. Yebra

considerou ainda entre outros usos para o alfabeto manual, a comunicação com os surdos¹⁸ (OVIEDO, 2007, p. 1, tradução nossa).

O livro intitulado “O Refúgio dos Enfermos¹⁹”, escrito pelo Frei Melchior de Yebra, em 1593, trazia 22 sinais codificados feitos com a mão. Cada sinal, em ordem alfabética, trazia um conselho no ato da extrema unção ao cristão em leito de morte que não podia falar, mas que estava consciente. Ele repetia cada sinal juntamente ao monge que conduzia o sacramento.

Figura 1 - Alfabeto manual de Yebra para Extrema-Unção (1593)



Fonte: OVIEDO (2007), adaptado pela autora.

Cada forma da mão correspondia às letras do alfabeto espanhol e, dispostas em ordem alfabética e cada uma em sua forma, indicava não um sinal, mas uma oração penitencial a ser proferida pelo monge e pelo enfermo no seu estágio final, denominado de “o Sétimo Sacramento”, que se refere à extrema-unção aos enfermos. Resumidamente, cada forma trazia um ato penitencial que correspondia

¹⁸ O texto em língua estrangeira é: La orden franciscana había usado este alfabeto manual por mucho tiempo, como parte de sus estrategias para la confesión en situaciones extremas, cuando la persona que quería confesarse no podía hablar u oír. Con el alfabeto se facilitaba la comunicación entre el confesor y el confesante. Yebra declara que su inventor había sido San Buenaventura. También considera Yebra, entre los usos del alfabeto, la comunicación con los sordos.

¹⁹ O título em língua estrangeira é: *Refugium Infirmorum*.

aos “meios de aproximação entre Deus e o homem”, tais como o amor ao Deus criador de todas as coisas; a benevolência; os cuidados com os pensamentos vagos; o amor ao silêncio; o voto de pobreza; a fuga diante das coisas mundanas; a graça de Deus; a humildade; a intenção a Deus; as lágrimas; o dom de Deus; o não menosprezar nada; as obras para Deus; o principiar algo em favor de Deus; o querer a paz; o reconhecimento do próprio coração; a sobriedade; o temer a Deus; o vender as propriedades e dar aos pobres; a busca a Deus somente; o louvor a Deus com hinos e cânticos de vida harmônica, assim como Zaqueu.

Oviedo (2007) destaca que, por meio desse livro, Juan Pablo Bonet foi motivado a publicar o alfabeto manual. A intenção foi fazer uma correspondência do alfabeto escrito com o alfabeto manual, com a finalidade de ensinar o surdo a ler, escrever e contar. “A obra configura-se, assim, como um efeito de gestualidade alfabética” (SILVA, 2012, p. 33). Podemos observar a existência de alfabetos manuais com certo grau de semelhança, como no caso da Língua de Sinais Francesa, conforme veremos mais adiante.

Reconhecido como educador e pioneiro na educação dos surdos, Juan Pablo Bonet (1573-1633) foi professor de Luís Velasco, um garoto surdo, filho de seu patrão, o Condestável de Castela Dom Juan Fernandez Velasco. Entretanto, o alfabeto manual adaptado de Yebra por Bonet foi um recurso para ensinar a língua espanhola oral, escrita e lida. Ou seja, ainda que Bonet soubesse da facilidade da datilologia para a decodificação do ensino, a linguagem gestual não era permitida, pois fugia da “normalidade”²⁰, a qual era tudo que os pais, a Igreja e a sociedade daquela época desejavam para esses indivíduos.

A partir de 1641, o método datilológico se expandiu na Inglaterra sob difusão do médico britânico Dr. John Bulwer (1606-1656), que passou a divulgar seus estudos sobre a surdez. Duas de suas obras contribuíram para o desenvolvimento dos estudos surdos, “*Chirologia*” ou a “Linguagem Natural da Mão”, em 1644, e “*Philocopus*” ou “O Amigo do Homem Surdo e Mudo”, em 1648. Em 1698, foi publicado o *Digit-Lingua*, um panfleto de 30 páginas que forneceu a forma mais antiga do alfabeto moderno com duas mãos; foi a primeira representação das consoantes para serem usadas na Língua de Sinais.

²⁰ O texto em língua estrangeira é: Ainda atualmente a busca pelo perfeito, normal, é critério almejado por muitos pais biológicos ou adotivos que não se preocupam com a condição adaptável e a resiliência. Muitos pais biológicos não se preocupam em mudar pelo filho diferente daquele que se esperava.

Figura 2 - Digiti-lingua (1698)



Fonte: <https://library.chethams.com/blog/digiti-lingua/>

Esse alfabeto manual também foi utilizado por Johann Konrad Amman (1669-1724), que era médico e educador suíço. Ele desenvolveu um método denominado de “*Surdos Laquens*”, que consistia em chamar a atenção dos alunos surdos para imitarem os movimentos labiais de cada palavra e a sentirem por meio tátil a vibração da produção sonora, tocando a mão no pescoço do professor e depois em si mesmo. Amman também acreditava que o uso de gestos manuais atrofiava a mente dos surdos que não praticavam a linguagem oral.

E, finalmente, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), nome adotado após regressar ao judaísmo, visto que seu nome de batismo era Francisco Antônio Rodrigues, nascido na Espanha, emigrou-se para Bordéus na França por volta de 1741, onde desenvolveu seus trabalhos com os surdos. O educador também fez uso do alfabeto manual de Bonet, mas o adaptou de modo que cada gesto se referisse a um som, ou seja, mais uma vez o alfabeto teve a função de alfabetização da língua falada, lida e escrita. O educador não deixou nenhuma obra escrita. Tudo que se sabe sobre sua forma de ensinar vem de alguns registros guardados pela família e de depoimentos de que ele defendia a ideia de que a configuração da mão correspondesse aos órgãos da fala quanto à posição e ao movimento durante a produção do som – de certa forma, uma aproximação com a descrição realizada nos

elementos que foram descritos no capítulo 5 sobre a anatomia da mão no lugar do sistema fonológico da língua oral. Apesar de ter defendido e empregado o ensino da língua falada, nos seus últimos anos de vida, ele reconheceu que para os surdos a linguagem gestual seria a melhor forma de comunicação.

A busca pela normalidade de pessoas com surdez acontecia no mundo todo. O período iluminista motivou as pesquisas em diversas áreas, inclusive a educação e a psiquiatria. Na Alemanha, o pedagogo educador Samuel Heinicke (1727-1790), conhecido como o “Pai do Método Alemão”, foi fundador do Oralismo²¹. Ele partiu de experiências que, para ele, foram um sucesso, mas, para os surdos experimentados e obrigados a “aprenderem” por aquele método, foi uma tortura. O uso do alfabeto manual fazia parte do seu método como meio de mostrar cada letra do alfabeto alemão. Heinicke fundou um instituto exclusivo para surdos em seu país, porém prevalecia seu método somente para que seus alunos aprendessem a língua oral e escrita, de modo que estivessem o mais próximo da “normalidade”.

No século XVIII, o alfabeto manual era muito difundido nas escolas e nos meios universitários. As crianças ouvintes decoravam o alfabeto manual e usavam entre elas como código secreto. Podemos dizer que iniciamos aqui a retomada histórica de uma possível língua de sinais na França, revisitando uma figura precursora da educação de surdos naquele país, Charles Michel de L'Épée .

L'Épée (1712-1789) nasceu em família abastada e se graduou precocemente em Teologia, aos 17 anos, com a intenção de se tornar padre. Entretanto, no ato de sua ordenação, recusou-se a negar a Reforma Protestante, o que o impediu de seguir o sacerdócio. Enquanto recorria em favor de sua ordenação, decidiu estudar Direito, que foi concluído aos 21 anos. Logo depois, a Igreja Católica o designou a abade. O jovem, que praticava fascinado o alfabeto manual, usou sua vocação em favor dos surdos. No decorrer das suas missões de caridade, L'Épée conheceu duas irmãs, ambas surdas, que se comunicavam por gestos diferentes do alfabeto manual aprendido por L'Épée. Interessado, o jovem abade passou a observar que havia comunicação entre as irmãs, uma compreendia a outra e isso o motivou a levar adiante seus estudos e suas obras em favor dos surdos e em função da formação cristã desses sujeitos.

²¹ Cabe salientar que “o oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva” (GOLDFELD, 1997, p. 30-31).

L'Épée procurou a família daquelas meninas e se propôs a acompanhá-las educacionalmente. Além disso, L'Épée buscou, nas suas visitas pastorais, investigar a questão da existência de surdos em cada família e aprendeu a se comunicar em gestos com os surdos pobres que viviam abandonados pelas ruas de Paris. Em seguida, ele introduziu esse sistema de signos na educação dos surdos para ensinar àqueles que estavam excluídos, que, não raro, eram mantidos em segredo pelos pais até as intervenções do abade. Certamente,

é no século XVIII, na França, especificamente em 1760, que se inicia a educação de surdos em instituições. É o período que pode ser denominado como “período institucional”, caracterizado pela aplicação de uma pedagogia coletiva e não mais individual. No entanto, o período de preceptores não termina abruptamente com o aparecimento do período institucional, pois os preceptores continuaram seus ensinamentos fora das instituições e das escolas especiais (SILVA, 2012, p. 34).

Com recursos próprios, em 1771, o abade investiu todo seu patrimônio em favor dos surdos. Primeiramente, ele criou um abrigo para os surdos e difundiu o sistema de instrução, um método que combinava gestos e elementos da língua oral francesa. Mais tarde, o abrigo tornou-se a primeira escola de surdos no mundo, atualmente conhecida como Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS). “O abade francês L'Épée utilizava uma metodologia de ensino que se baseava na própria linguagem dos surdos, ou seja, sistematizando os sinais que os surdos utilizavam, criando outros sinais” (ROEPKE; MACIEL; OLIVEIRA, 2018, p. 24). Sendo ouvinte, estava aprendendo os sinais, ao mesmo tempo em que criava supostas regras para o que seria futuramente conhecida como LSF. Por isso, passou (equivocadamente) a incluir aos sinais dos artigos, as preposições e as demais terminações verbais, por influência de seus colaboradores, o que descaracterizava o sistema linguístico atual.

A proposta do teólogo era evangelizar os surdos, no entanto, queria que antes eles apreendessem a língua francesa oral. As experiências que adquiriu pela convivência com os surdos o fizeram assumir a responsabilidade de incluí-los na sociedade francesa. Para isso, ele fez uso do que aprendeu na graduação em Direito, motivando os surdos a se defenderem e a usarem suas mãos no lugar das vozes que lhes faltavam para reivindicarem seus direitos de cidadãos. O “Benfeitor da humanidade” (assim reconhecido pela Assembleia Nacional da França dois anos após seu falecimento, como exporemos mais adiante) faleceu aos 77 anos, “no dia 23 de dezembro de 1789, rodeado de seus parentes, de seus alunos e pela Assembleia

Nacional Francesa, tendo à frente Monsenhor de Cicé, arcebispo de Bordeaux. ‘Morra em paz, lhe diz o arcebispo, a pátria adota suas crianças’” (FERNANDES, 2012, p. 95).

Com seus alunos surdos, L’Épée provou que “o sujeito Surdo podia ser aceito na sociedade como qualquer outro cidadão e que a Língua de Sinais Francesa era uma língua rica e possível de ser ensinada em sua modalidade sistematizada por Abbé de L’Épée, denominada de Sinais Metódicos” (CAMPELLO, 2008, p. 57). O diferencial dado à L’Épée foi que o abade não limitou o ensino somente para surdos filhos de burgueses, mas ofertou os serviços do INJS para toda a população surda, inclusive para aqueles que viriam de outros países.

Esse movimento possibilitou que fosse dado um passo enorme pelos sujeitos Surdos no sentido de reivindicar a mesma condição de igualdade de qualquer outro ser humano. Todos os anos, o atual Instituto de Jovens Surdos de Paris festeja os feitos do Abade (CAMPELLO, 2008, p. 57).

O abade L’Épée faleceu no ano da Revolução Francesa. Vários de seus alunos se destacaram entre grupos de intelectuais da sociedade francesa, o que lhe deu prestígio merecido em meio político e o fez ser reconhecido como “Pai da LSF”, em 1791, pela Assembleia Nacional de Paris, que intitolou L’Épée como “Benfeitor da Humanidade”.

Na “Carta dos Direitos do Homem e do Cidadão”, os surdos puderam ser incluídos. Apesar de existirem, na declaração, esses direitos, eram poucos os que a conheciam, já que pouco dela era divulgado²². L’Épée, em meio ao seu trabalho, criou 21 novas escolas para surdos na França, todas com recursos próprios ou com doações. O instituto, pioneiro em educação gratuita em LSF para surdos, foi o anfitrião de muitos estrangeiros surdos e pesquisadores ouvintes interessados em aprender para, então, difundirem a LS nos seus países. Com o fim do regime absolutista e a tomada do governo francês por Napoleão, a Casa de Instituição de Surdos-Mudos tornou-se propriedade daquele governo, recebendo recursos estatais e sendo submetida à legislação nacional, como nos afirma Vaïsse.

Foi só quando morreu o abade L’Épée, em dezembro de 1789, que a França tornou o instituto patrimônio próprio do governo. Por ordem da Assembleia Nacional, foi aberto um concurso para a escolha do seu

²² Bem como ainda existem muitas leis fora do conhecimento de boa parte da população brasileira que acaba ficando vulnerável político e socialmente.

sucessor. Quatro professores concorriam à vaga: o padre Masse, que, como discípulo de L'Épée, assistiu durante nove ou dez anos as aulas de L'Épée, e que, após a morte do abade, foi nomeado a dirigir temporariamente o instituto, assistindo os alunos que estavam sensibilizados com a morte do mestre. O abade Salvan, que, depois de muitos anos, partilhava os trabalhos do fundador; o padre Perrenet, religioso agostiniano que o mantinha em Paris uma escola especial para os surdos-mudos; enfim, o abade Sicard. O concurso foi julgado por uma comissão de membros das três Academias, e o abade Sicard foi quem assumiu a vaga em abril de 1790²³ (VAÏSSE, 1848, p. 6, tradução nossa).

O Sucessor de L'Épée foi o abade francês Roch-Ambroise Sicard²⁴ (1742-1822), que assumiu a cadeira de diretor no instituto em 1789. Desde 1786, ele foi fundador e diretor de uma escola de surdos em Bourdeaux, cujos cargos, de acordo com Collarde (2015), ficaram assim dispostos: Sicard diretor (ouvinte), Salvan, vice-diretor (ouvinte) e Masseu, o porta-voz (surdo), que passava aos surdos as prestações de serviços. Ele cumpriu fielmente o cargo, de acordo com os objetivos impostos por L'Épée, ministrou cursos para estrangeiros, deu continuidade aos estudos de L'Épée e os publicou. No entanto, seus estudos somente se tornaram públicos próximos de sua morte. A Sicard deveu-se ainda a formação educacional de dois surdos, que aprenderam todos os conteúdos elementares da Educação Francesa, inclusive a língua oficial escrita e a LSF, comprovando para o público francês o sucesso da aprendizagem e da comunicação de surdos por meio de sinais. Esses dois jovens tornaram-se professores no instituto.

Sicard, em especial, desenvolveu trabalho com um aluno chamado Massieu. Este não conhecia qualquer espécie de língua até cerca dos 14 anos, limitando-se a fazer alguns gestos que apenas eram conhecidos e entendidos pelos seus familiares. Nascido numa família numerosa, com 5 irmãos surdos, Massieu não sabia ler nem escrever e nunca tinha ido à escola (AFONSO, 2010, p. 4).

²³ O texto em língua estrangeira é: Ce fut seulement à la mort de l'abbé de L'Épée, arrivée e décembre 1789, que le gouvernement commença à s'occuper sérieusement de l'avenir de son oeuvre. Par ordre de l'assemblée nationale, un concours fut ouvert pour le choix de son successeur. Quatre instituteurs se mirent sur les rangs: l'abbé Masse, qui, ayant assisté pendant neuf ou dix ans aux leçons de l'abbé de L'Épée, avait été chargé par intérim de recueillir les élèves un moment dispersés par la mort du maître; l'abbé Salvan, qui, depuis plusieurs années aussi, partageait les travaux du fondateur; le père Perrenet, religieux augustin qui tenait à Paris une Petite école particulière pour les sourds-muets; enfin l'abbé Sicard. Le concours fut jugé par une Commission de membres des trois Académies, et l'abbé Sicard fut, en avril 1790 nommé instituteur en chef des sourds-muets de Paris.

²⁴ O texto em língua estrangeira é: Sicard, premier instituteur, Salvan, second instituteur, Massieu, premier répétiteur sourd.

Em pesquisa no site do INJS-Paris²⁵ (2020), temos o registro de outro aluno surdo, que se destacou na história dos surdos, no século XIX, naquele instituto, o Laurent Clerc (1785-1869), filho de nobres. Conta-se que, quando criança, na idade de um ano, ele caiu na lareira e teve seu rosto severamente queimado. Não se sabe ao certo se sua surdez era congênita ou adquirida por conta do acidente; o que se sabe é que seu olfato também foi afetado e, portanto, o acidente na lareira seria a causa provável. Por conta dessa patologia, seus pais o encaminharam para o instituto, a fim de que ele recebesse instrução especializada. Clerc iniciou seus estudos aos 12 anos de idade. O fato de iniciar tardiamente deveu-se às diversas viagens que a família fez com o filho em busca da cura, até que decidiram inseri-lo no instituto, tendo o adolescente a oportunidade de ser assistido pelo professor Massieu, o primeiro docente com surdez a lecionar no instituto de Paris, o mesmo de sua formação.

De acordo com o regimento do instituto, antes de Napoleão tornar-se imperador, o sucessor de Sicard, após sua morte, em 1822, deveria, por critério e desejo do educador, ser o professor surdo Jean Massieu (1772-1846), entendido pelo abade como aquele que, de fato, conheceria a realidade e a condição adequada de comunicação para os surdos. No entanto, como o instituto passou a ser propriedade do Estado francês, em 1804, não foi o determinado pelo governo, que nomeou, em 1823, o abade Jean-Louis Perier (1756-1833), que mantinha a permanência do médico Jean Marc Gaspard Itard, que atuava naquele instituto, desde 1800, clinicando e fazendo experiências. Cabe frisar que o médico tinha por interesse descobrir a cura para a surdez, por meio de pesquisas e experimentos cruéis.

O século XVIII contribuiu muito para estudos, pesquisas e educação dos surdos. Inclusive, em 1797, foi encontrado na floresta Aveyron, ao Sul da França, um menino de idade entre 11 e 12 anos, sobre o qual alguns relatos dizem que,

vivendo como um animal selvagem, o garoto não sabia andar, falar ou expressar-se compreensivelmente, o que denotava o seu ínfimo contato com a raça humana, fato este que, posteriormente, reforçaria a tese de que o menino teria sido abandonado por seus progenitores com idade entre 4 ou 5

²⁵ O texto em língua estrangeira é: Laurent Clerc est né à Balme-les-Grottes en Isère, d'une famille de notables. Il raconte qu'il aurait fait une chute à l'âge d'un an, qui aurait provoqué la perte de son audition et de son odorat. A 12 ans, il est envoyé à l'Institution de Paris où son premier professeur est Jean Massieu. Disponível em: <http://www.injs-paris.fr/page/laurent-clerc-1785-1869>. Acesso em: 06/02/2021.

anos, tendo sido capaz de sobreviver e, ao mesmo tempo, sublimar quaisquer influências sociais que, porventura, houvesse recebido [...] O filme enfatiza, no entanto, o empenho do jovem médico Jean Marc Gaspard Itard, [...] em comprovar a sua teoria de que o menino selvagem poderia ser educado e reintegrado à sociedade, já que, a seu ver, ele tão-somente carecia do convívio social e de métodos particulares para desenvolver suas capacidades humanas (PEREIRA; GALUCH, 2012, p. 555).

Voltando a Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), sabe-se que ele nasceu na França, mas nunca foi estudante universitário. Ao ter sido convocado pelo exército francês para participar na Revolução Francesa, seu tio que era padre, e conseguiu evitar sua entrada no exército, e ele acabou sendo incluído como cirurgião de terceira categoria no hospital militar de Toulon. O jovem prestou excelente trabalho como assistente no hospital militar, foi nomeado médico pelo governo francês e atuou no Instituto Nacional para Mudos Surdos daquele país. Em um trecho de sua obra, é possível observar sua visão sobre o aluno surdo.

Da figura de um objeto à sua representação alfabética, é imensa a distância e ainda maior para o aluno a quem ela se apresenta aí, nos primeiros passos de instrução. Se os surdos-mudos não se detêm nela é porque são acostumados já na mais tenra infância a ouvir e a falar pelos olhos, eles estão, mais que ninguém, exercitados para apreciar todas as relações dos objetos visíveis (ITARD, 2000, p. 168).

Apesar de contribuições por conta de seus inúmeros experimentos em favor dos avanços da medicina e, inclusive, da surdez, suas pesquisas experimentais não eram simplesmente em favor das suas cobaias. “Jean Marc-Gaspard Itard fez experiências físicas com surdos, chegando a perfurar tímpanos e aplicar descargas elétricas nos ouvidos de surdos” (FIGUEIREDO, 2015, p. 25). A autora complementa que Itard, no final de sua carreira e de sua vida, defendeu a linguagem gestual como meio de comunicação mais adequado para os surdos. No entanto, o que ele pôde fazer com suas experiências negativas para questionar a incapacidade dos surdos como cidadãos comuns, Itard fez. Inclusive, ele comparou o comportamento observado por ele no decorrer de suas experiências com o menino selvagem com o comportamento das pessoas com surdez, estereotipando os surdos que não se adaptavam com o método oral. De fato, a “incapacidade” citada por Itard não era dos surdos, mas dele próprio e de outros idealizadores do oralismo, com seus métodos impostos para obrigarem surdos sem resíduos auditivos a falarem oralmente.

Por sua vez, o abade Périer se manteve diretor no instituto até 1827, quando retornou para Rodez, cidade em que, desde 1800, mantinha um estabelecimento

que atendia crianças surdas carentes, fundado pelo padre e que existe até os dias atuais²⁶. Após essa rápida transição de diretores, em 1832, o médico Désiré Ordinaire foi nomeado diretor da instituição, tendo como responsabilidade criar métodos ou técnicas de ensino da Língua Francesa oralizada aos surdos. “Por conta disso, ele permaneceu no cargo apenas até 1838, quando foi substituído por Adolphe de Lanneau, o qual ocupou o posto de diretor até 1859” (CÂMARA, 2018, p. 183).

Em 1839, o médico que sucedeu Itard foi o Dr. Alexandre Louis Paul Blanchet (1819-1867), mas suas intenções com o INJS de Paris e, especificamente, com os surdos tiveram objetivos particulares e contrários àqueles empregados por L’Épée.

Diante do desejo de Blanchet em autopromover-se, e se possível, até mesmo dominar o INJS, os membros daquela instituição fizeram uma comissão a fim de julgarem as ações do médico. Menière, Malgaigne, Perrus, Bonnafont e Bégin foram os seus principais acusadores. Enquanto Piorry e Bouvier o defendia. Os questionamentos levantados foram: se os experimentos de Blanchet trouxeram algumas contribuições, seja para as ciências ou para os surdos? Ele tinha algum método específico? Se curou uma única pessoa surda-muda? Todas estas perguntas foram respondidas negativamente por Blanchet e suas defesas²⁷ (ARNALD, 2015, p. 11, tradução nossa).

Blanchet agiu sem ética para com a medicina e provocou muita indignação no campo da pedagogia, ridicularizando o ensino anterior de L’Épée, que trouxe resultados positivos pelo uso de sinais gestuais, diferentemente do seu método musicalizado, que não trouxe benefício algum para os alunos. “Em 1836, o médico Blanchet, diretor do Instituto Nacional de Surdos de Paris, propõe a Educação conjunta de surdos e ouvintes e sugere que os institutos sejam reservados aos órfãos” (DUARTE, 2009, p. 55).

Assim como muitos médicos, Blanchet defendia o oralismo, mesmo tendo experiências frustrantes. Tudo o que queriam era uma sociedade perfeita sob suas próprias concepções de perfeição. Esse desejo também era dos pais dos surdos e inclusive de alguns surdos, que acreditavam na ideologia burguesa e a defendiam

²⁶ O texto em francês está disponível em: <2012_12_BP_1 (gpeaa.fr)> Acesso em: 07/02/2021.

²⁷ O texto em língua estrangeira é: Faced with Blanchet’s desire to promote his own role and if possible, even dominate the Imperial Institute, the Institute’s members made the commission into a kind of trial. Menière, Malgaigne, Perrus, Bonnafont and Bégin were Blanchet’s main prosecutors, Piorry and Bouvier his defence. Had Blanchet made any medical contribution, in the view of his peers? Did he have any specific method? Had he cured a single deaf-mute person? All these questions were answered in the negative by the prosecution. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269390349_Fashioning_a_Role_for_Medicine_Alexandre-LouisPaul_Blanchet_and_the_Care_of_the_Deaf_in_Mid-nineteenth-century_France> Acesso em: 25/04/2021

como regras para uma sociedade perfeita. Blanchet, em companhia de outros médicos e pedagogos, decidiu que o método de ensino para os surdos deveria ser aquele defendido e criado por Jean-Jacques Valade-Gabel (1801-1879), o método intuitivo.

O método intuitivo - que não descartava o uso de sinais, mas os compreendia como acessório - representado por Valade-Gabel, se consolidou, para o governo francês, entre as décadas de 1850-1870 como o que melhor permitia o ensino dos surdos e assegurava a integração entre os usuários de língua francesa, mesmo que priorizando a escrita (RODRIGUES, 2018, p. 52).

Valade-Gabel defendeu que seu método superaria o ensino gestual pela LS e a adaptação dos surdos na sociedade. A proposta parecia ser positiva para os ouvintes, já que colocava os sujeitos surdos o mais próximo possível da “perfeição”, mas os mantinha sob o manto da deficiência.

O sucessor de Blanchet foi Ferdinand Berthier (1803-1886), professor surdo que se tornou um intelectual político. Também ex-aluno do INJS, foi feliz profissional e politicamente, por ter aprendido com um dos maiores profissionais da área da surdez daquela época: o Professor Roch-Ambroise Auguste Bébien (1789- 1839), o primeiro ouvinte a aprender e usar a Antiga Língua de Sinais francesa (ALSF) com fluência. Bébien, enviado pela família para estudar na França, foi recebido no instituto por Sicard e estudou com o abade Louis-Baptiste Jauffret (1766-1824).

Bébien voltou a viver em Paris e passou a frequentar as aulas do Instituto de Paris, onde travou amizade com Louis Laurent Clerc, conhecido como o mais brilhante aluno surdo de Sicard. Foi por meio dessa amizade que Bébien aprendeu a língua de sinais utilizada em Paris e começou a se interessar pela temática da educação dos surdos (CÂMARA, 2018, p. 189).

Há dois registros controversos, nenhum comprovado em fontes: um registro que sugere que Bébien fosse neto de Sicard e outro de que, na verdade, ele seria o afilhado do abade. No entanto, vários registros confirmam que a fluência que Bébien adquiriu com a ALSF foi notável, inclusive entre os surdos. Bébien defendia a LS como forma correta de comunicação para surdos. Inclusive, ele publicou discursos argumentativos a respeito e em favor dos surdos e escreveu *Mimographie*, em 1825, uma proposta sobre a inclusão da ALSF na modalidade escrita e por códigos. Ele defendeu, ainda, que o ensino da LS para surdos deveria ser ministrado por professores surdos.

Outros dois professores surdos, Jean Massieu e Laurent Clerck, influenciaram politicamente a condição política cidadã de Berthier, considerado na comunidade surda o idealizador da Identidade Surda politizada, que conhecia seus direitos e os reivindicava com fundamentos em leis. Apesar de, naquela época, os surdos não serem considerados cidadãos de direitos, já havia no caminho “uma luz no fundo do túnel”, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que daria certo discernimento em favor das minoriais. Berthier promoveu várias ações na luta pelos direitos dos surdos.

Em 1867, Berthier decidiu renomeá-la: Sociedade Universal dos Surdos-Mudos, provavelmente para melhor marcar sua diferença com a outra sociedade e para mostrar que os surdos queriam recuperar o controle do que lhes dizia respeito. No entanto, essa sociedade composta apenas por surdos não conseguiu conter a onda oralista que, em nome do progresso, vinha sobre eles. Tudo o que restava para Berthier era educar os surdos ele mesmo. Em 1868, ele publicou *Le Code Napoleon*, código civil do Império francês, disponível para os surdos-mudos, suas famílias e os falantes no relacionamento diário com eles. Na introdução, ele especificou que seu livro fora escrito para surdos, para tornar-lhes o direito acessível, para que eles conhecessem melhor as leis e especialmente aquelas que lhes diziam respeito. O fim do Império e a Proclamação da República poderiam ter lhe dado uma nova oportunidade para provocar a evolução de sua estratégia e talvez obter melhores resultados, mas ele estava velho e parece que não havia encontrado o provável sucessor para retomar sua luta com o mesmo sucesso e a mesma energia que ele (ENCREVÉ, 2013, p. 278).

Os esforços empreendidos, naquele contexto, não eram dos melhores. Muitos educadores e clínicos estavam defendendo o método oral e Blanchet, o antecessor de Berthier, deixou o INJS de Paris, devido à incompatibilidade com os verdadeiros objetivos mediados por L'Épée e Sicard. Tudo parece indicar que

a história da Língua de Sinais Francesa (LSF) e das particularidades socioculturais surdas foi marcada por insistentes polêmicas. O fato mais marcante foi a recusa generalizada, explicitada em 1880, de utilizar uma língua viso-gestual na instrução dos alunos surdos (GEFROY; LEROY, 2020, p. 243).

Apesar de o ano 1880 ter trazido aos surdos uma tendência negativa com as decisões tomadas no Congresso de Milão, foi um período marcante para que a união do povo surdo fosse efetivada e vista pelos ouvintes e para que a comunicação por meio dos sinais fosse mais que uma linguagem visual. Como os gestos tinham sido rejeitados por mais de um século, eles eram vistos como um código limitado, que não podiam ser considerados como língua (GEFROY; LEROY, 2020, p. 245). Enquanto isso, a França tocava o ensino sob as medidas tomadas pelo então

ministro da Educação na França, Jules François Camille Ferry (1832-189), “instaurando a única língua nacional como língua de ensino, e adotando uma lei para escolarizar todas as crianças da República, exceto os surdos, cujo destino devia ser decidido mais tarde” (GEFROY; LEROY, 2020, p. 244). Com a criação de leis em favor da educação laica (mais política e menos religiosa) e, em 1881, com o ensino primário gratuito e obrigatório, mas não para todos, os surdos estariam fora do “direito” à instrução elementar, ao menos naquele primeiro momento em que o ensino deixava de ser exclusivo da burguesia. De fato,

[a]s concepções de educação pública, iniciadas no cenário europeu do século XVIII e XIX, sustentavam-se sob o discurso da necessidade de se formar uma nova pátria que contribuísse com a reforma social. Assim, os princípios da educação pública, universal, gratuita, laica, obrigatória e coeducativa e sob a incumbência do Estado seriam concatenados ao projeto político pedagógico francês (MACHADO, 2018, p. 19).

Uma das estratégias foi a criação do chamado Banquete Surdo, no qual, a princípio, homenageava-se o abade L'Épée, que defendeu, dentro do seu conhecimento, o ensino dos surdos por meio das Línguas de Sinais. Por isso, o ano de 1834 é considerado o marco do Movimento Surdo em favor de seus direitos e não somente de seus deveres.

Por um século, a Língua de Sinais, em praticamente todo o mundo, ficou adormecida dentro dos muros acadêmicos e, durante esse período, os surdos passaram a intervir com cautela. O povo surdo precisava “reconstruir depois de um século de interdição de sua língua, quando não podiam pretender ter acesso ao nível universitário e se preocupavam, portanto, menos ainda em engendrar um novo campo de pesquisa” (GEFROY; LEROY, 2020, p. 246). Pouchoy (2019) destaca que, no dia 17 de novembro de 1979, dentro do instituto de Paris, reuniram-se os profissionais Christian Deck, André Minguy, Michel Lamothe, Danièle Bouvet, Geneviève Décondé, Bernadette Dutailly, Cécile Guyomarc'h, Evelyne Koenig e Cécile Minguy, com o objetivo de criar uma associação de ação centrada na criança surda e na sua educação²⁸.

²⁸ O texto em língua estrangeira é : À l'institut national des jeunes sourds, le samedi 17 novembre 1979, les professionnels pour les sourds se réunissent. Il s'agit de Christian Deck, André Minguy, Michel Lamothe, Danièle Bouvet, Geneviève Décondé, Bernadette Dutailly, Cécile Guyomarc'h, Evelyne Koenig et Cécile Minguy. Le but est de créer une association pour l'action centrée sur l'enfant sourd et son éducation POUCHOY (2019). Disponível em: <https://www.sourds.net/timeline/2lpe/> Acesso em: 25/04/2021.

Os professores surdos e os ouvintes usuários da LS, que percebiam ao longo da história centenária o baixo desempenho dos surdos após a extinção das línguas de sinais no meio escolar, passaram a reivindicar a volta das LS, mas agora sem influência das línguas orais de cada país.

Muito rapidamente, uma associação como “2 Línguas Para uma Educação” (2LPE), criada no final de 1979 e onde se encontravam profissionais surdos, profissionais ouvintes e pais de crianças surdas, tinha denunciado o comprovado fracasso escolar das crianças surdas e combatido a escolha exclusiva do francês oral em lugar da LSF (GEFROY; LEROY, 2020, p. 245).

O que se sabe é que os surdos, ainda no período de L'Épée na administração do INJS de Paris, já sabiam, em alguma medida, da proposta sobre a interdição das LS e a sua morte foi o estopim esperado para que a educação dos surdos se tornasse responsabilidade dos profissionais da medicina.

Por intervenção de professores surdos, de ouvintes conhecedores da hermenêutica do Direito e de pessoas que defendiam a comunicação visual e gestual, os surdos criaram eventos simbólicos em homenagem ao abade L'Épée, que primeiramente aconteceram no INJS de Paris e foram se disseminando em toda a França. Entretanto, esses eventos eram interpretados para os ouvintes que lá participavam, de forma que os surdos ficavam limitados quanto ao real sentido do evento periódico, denominado de “Os Banquetes dos Surdos-Mudos”, em homenagem a L'Épée. Não satisfeitos, os surdos seguiram com o Movimento Silencioso e criaram Movimento Artístico e o Esporte Silencioso na modalidade ciclismo, dos quais só os surdos poderiam participar. Com isso, a comunicação ficava restrita a eles e, portanto, passível de fortalecer o movimento.

A história política das mobilizações dos surdos mostra como os surdos tomaram seu destino nas próprias mãos de forma coletiva; e não uma situação em que o reconhecimento social dos surdos e sua liberdade de expressão teria sido algo autorizado por poderes públicos, educativos ou outros. A reivindicação do direito à língua de sinais permitiu que os surdos pudessem intervir no campo político e tivessem voz ativa em espaços públicos, um ato de emancipação por excelência que desestabiliza o regime de desigualdade (BENEVENUTO; SÉGUILLON, 2013, p. 75-76).

Os surdos puderam expor suas habilidades, suas capacidades e seus talentos, passando a provar que não havia intervenção de ouvintes sobre as ações deles. Eles comprovaram que conhecer e usar a Língua Francesa na modalidade

escrita era um dever, mas ter a LSF como primeira língua era um direito. Entretanto, essa conquista de direito à LS só aconteceu porque o povo surdo teve alicerces de defensores que os antecederam e que, por acreditarem e comprovarem a capacidade dessa minoria, deixou-lhes essa certeza. Isso se firmou com os eventos promovidos pelo povo surdo e pelas associações por eles criadas no decorrer de um século. Os surdos estavam empenhados, por meio do pouco direito que tinham, em frequentarem associações próprias e participarem de atividades culturais na França. Mas a preocupação em pauta nessas reuniões era o direito de ensino gratuito e em Língua de Sinais Francesa.

Na década de 1970, as pesquisas de Stokoe passaram a ser difundidas nos demais países da Europa e da América e, conforme os pesquisadores vinham da *Gallaudet University* trazendo informações sobre o reconhecimento da ASL, também por meio deles vinham os movimentos organizados em favor das Línguas de Sinais. Na França, o movimento “Despertar surdo” foi resultado de duas viagens feitas pelo pesquisador Bernard Mottez (1930-2009), sociólogo francês, que, com o professor surdo Christian Deck, foi realizar cursos em Washington D.C. Tais cursos ocorreram em 1975 e em 1978 e tinham como objetivo promover instrução sobre a linguística das LS, motivada por Stokoe. Os cursos foram ministrados por professores surdos e, conforme destacou Deck (1978),

desta vez éramos trinta, vindos de toda a França, com a mesma vontade de ver e entender as razões da ascensão da LS americana. A informação disseminada rapidamente circulou pela França e os primeiros resultados positivos [...] começam a aparecer. A questão da linguagem gestual foi colocada na história e não pode mais ser negada²⁹ (KERBOURC’H, 2006, p. 6, tradução nossa).

Esse movimento não ocorreu somente na França, mas em cada país no qual a LS se manteve aprisionada pelo Congresso de Milão. Com efeito, o movimento surdo concebido na França impulsionou novas ações, visto que “os anos 1980 catalisaram o início da entrada da língua de sinais na universidade na França” (GEFROY; LEROY, 2020, p. 248).

²⁹ O texto em língua estrangeira é : Cette fois-ci, nous étions trente, venus de toute la France, animés du même désir de voir et de comprennent les raisons de l'essor de la LS américaine. Les informations diffusées ont vite circulé à travers la France et les premiers résultats positifs (...) commencent à manifester. La question de la langue des signes est posée et on ne peut plus la nier (Deck C., 1978).

Em 1994, quando ocorreu na Espanha a Conferência Mundial de Educação Especial, evento que culminou com a Declaração de Salamanca, a França participou como país modelo para a educação inclusiva. Isso porque a França foi representada pelo Comitê Nacional Francês de Ligação pela Readaptação de Deficientes que desenvolveriam, no prazo de dois anos, juntamente aos Ministérios do Trabalho e da Saúde, pesquisas com alunos surdos, familiares e escola. O objetivo da pesquisa era fomentar a conscientização em favor das pessoas com necessidades educacionais especiais a partir “da reparação da criança antes de começar a escola; necessidade antecipada de mudanças físicas na sala de aula; encontros regulares com os pais; transporte planejado das crianças” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 34). Isso aconteceu porque alguns pesquisadores ouvintes levavam para dentro das universidades francesas suas hipóteses sobre as línguas de sinais.

De início, a língua viso-gestual dos surdos será introduzida nas universidades francesas como um tema bastante ‘exótico’ e, depois, cada vez mais cobiçado. Esse objeto de estudos tão singular tanto para a pesquisa, na qual ele estimula a reflexão epistemológica, quanto para as aplicações práticas que daí decorrem para o ensino, se implantara inicialmente no campo da linguística, como uma língua de pleno direito vinte anos antes de seu reconhecimento oficial, e permitirá finalmente introduzir a questão dos surdos em vários outros campos universitários (GEFROY; LEROY, 2020, p. 247).

A LSF passou a ser objeto de estudos nos meios universitários. Os envolvidos eram os defensores da causa surda e não recebiam recursos financeiros, o que exigia que os pesquisadores sacrificassem seus tempos livres em prol da liberdade de comunicação em língua própria dos surdos e dos seus usuários. Somente no final dos anos 1990 que, nas universidades de Rouen e de Paris, foram criados cargos de mestres para orientarem pesquisadores em sociolinguística, com financiamento do governo francês.

A primeira vaga de ‘mestre de conferência associado em tempo parcial’ (PAST) para professor surdo sinalizador somente foi aberta em 2000, na Universidade de Paris 8, em Ciências da linguagem. Antes da criação de tais vagas, nenhum verdadeiro currículo universitário em LSF pode existir, ainda que a língua de sinais fosse eventualmente um objeto de estudo nessas mesmas universidades. (GEFROY; LEROY, 2020, p. 253).

Aquela promessa dada por Jules Ferry, de incluir “futuramente” pessoas com deficiência no ensino gratuito e laico, demorou cem anos e mais duas décadas; a LSF ficou hibernada. Embora estivesse sendo objeto de estudos nas universidades

francesas (desde o final da década de 1970, como no caso do sociólogo Bernard Mottez, seguido pelo linguista Christian Deck Cuxac), nas escolas primárias o ensino para os surdos seguia o modelo oralista. É importante destacar que Bernard Mottez é chamado pela Comunidade Surda francesa de “abade L’Épée dos tempos modernos”. Aliás, foi Mottez quem propôs a denominação LSF, em 1988, seguindo o mesmo princípio da ASL, nos Estados Unidos. De fato, a linguística teve papel relevante no avanço da educação bilíngue para surdos na França. A ausência da LSF na educação dos surdos resultou em fracasso escolar. A dificuldade em decodificar a oralidade, a leitura e a escrita da Língua Francesa de forma fluente estereotipou os surdos como sujeitos incapazes e dementes.

O final do século XX fomentou beneficemente o período socioconstrutivista e interacionista, dando ênfase aos estudos das ciências sociais, bem como à sua emancipação no campo científico. Foi um momento contributivo para que a condição do povo surdo em meio social passasse a ser repensada.

Alguns linguistas, sociolinguistas, psicolinguistas, para citar apenas as disciplinas que são mais frequentemente mobilizadas, acompanharam juntos uma reflexão de fundo sobre a utilização dessa língua no ensino. Engajaram-se a título individual e foram marginalizados em um primeiro momento, mas contribuíram, cada um com sua parcela, para que a LSF fosse reconhecida como ‘língua de pleno direito’ na França (GEFROY; LEROY, 2020, p. 248).

Nesse primeiro momento, as pesquisas priorizaram os profissionais da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística. Além deles, outros pesquisadores participantes dos estudos perceberam a contribuição da LSF para melhor desempenho educacional das crianças surdas na educação básica. Essas contribuições ampliaram o círculo de estudos dos pesquisadores, a fim de levarem o uso da LSF para fora dos muros universitários e fazerem com que os surdos fossem protagonistas da LSF.

Com o movimento de reconhecimento da língua de sinais francesa nos anos 1980 e a legislação que promove a igualdade de oportunidades das pessoas deficientes (lei do dia 11 de fevereiro de 2005), os surdos se mobilizaram para reclamar a presença da língua de sinais francesa como condição de acesso a um pleno exercício de sua cidadania e em pé de igualdade com os ouvintes. Torna-se então relevante revelar elementos de compreensão dos debates políticos atuais dos surdos no cotidiano de sua vida cidadina, tais como a rejeição do diagnóstico ultra precoce da surdez ou o questionamento das práticas de implante coclear, para levantar os desafios éticos e políticos sobre esses assuntos (BENEVENUTO; SÉGUILLON, 2016, p. 62).

Esse reconhecimento não foi resultado de um único movimento, tampouco de um grupo ou de um país, mas foi engendrado por um povo que defendeu o direito de se expressar como qualquer outro povo. No texto de lei francesa, lê-se:

Art. L. 112-2-2. - Na educação e na carreira escolar de jovens surdos, a liberdade de escolha entre a comunicação bilíngue, a língua de sinais e a língua francesa, e a comunicação em francês é um direito. Um decreto do Conselho de Estado fixa, por um lado, as condições de exercício desta opção para os jovens surdos e suas famílias, por outro, as medidas a tomar pelos estabelecimentos e serviços onde se ministra o ensino para garantir a aplicação desta escolha³⁰ (FRANCE, 2005, tradução nossa).

O Decreto-Lei nº 2005-102 reconhece a língua de sinais francesa como uma língua e, portanto, livre para uso e ensino a qualquer pessoa ou aluno que optar por receber instruções em língua de sinais francesa.

Historicamente, por mais que seja inegável que as contribuições (ainda que mínimas) tenham partido dos espanhóis, por meio do alfabeto manual, o berço das LS veio da França, que “é importante não apenas porque ela fornece evidências da existência de línguas de sinais naturais, mas também porque o desenvolvimento que ocorreu na França teve uma implicação direta no desenvolvimento da ASL nos Estados Unidos” (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 40).

Segundo Gefroy e Leroy (2020), a entrada da LSF nas universidades francesas foi tratada, inicialmente, como um tema bastante “exótico” e, depois, passou a ser significativamente procurada. Tal entrada se deu, a princípio, como um objeto de estudo no campo da linguística e, posteriormente, a questão dos surdos foi introduzida em vários outros campos universitários. Vale lembrar que os primeiros cargos universitários para a área só foram abertos nos anos de 1990. Atualmente, “as pesquisas sobre os surdos são cada vez mais numerosas e os campos disciplinares mais diversos” (GEFROY; LEROY, 2020, p. 249).

Embora a França tenha sido pioneira no uso e no ensino da LS, a preocupação entre seus usuários era mais com os resultados que a LSF estava trazendo em favor dos surdos e de seus avanços educacionais do que com sua

³⁰ O texto em língua estrangeira é: Art. L. 112-2-2. Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'Etat fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647/> Acesso em: 13/03/2021.

oficialização como língua. Entretanto, a França foi e é modelo para o ensino educacional de surdos no mundo, servindo como base, inclusive, para que o reconhecimento da língua de sinais se efetivasse nos EUA, assunto subsequente.

3.2 A Língua de Sinais Americana

Nos EUA, a história da Língua de Sinais Americana (ASL) começa com Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851). Poucas fontes foram necessárias para coletar dados suficientes sobre Thomas Hopkins Gallaudet. A *Gallaudet University*³¹, a *St. Thomas Church Episcopal*³², *Learning to give*³³ e o site *clercenter.gallaudet*³⁴ trouxeram informações sobre quem foi Gallaudet e como foi criada a *Gallaudet University (GU)*, em *Washington D.C.*, contribuindo para a compreensão sobre o sucesso da universidade nos dias atuais.

Gallaudet nasceu na Filadélfia e, mais tarde, juntamente a seus pais, partiu para morar na casa dos avós maternos. Tão dedicado aos estudos que era, o jovem, aos 14 anos, ingressou na universidade de Yale, no curso de Direito. Ao concluí-lo, aos 17 anos, ele estudou artes e retornou para Yale, em 1808, concluindo o mestrado em 1810. Gallaudet apreciava o novo e, portanto, a busca por conhecimentos de várias áreas. Foram várias ofertas de trabalho recusadas por conta de sua saúde, já que um problema pulmonar lhe impedia se de manter em locais fechados, sem ventilação. Por isso, ele decidiu trabalhar como vendedor ambulante, em 1810, e aproveitava suas viagens para se dedicar à vocação religiosa, alfabetizando pessoas pela Bíblia e as evangelizando. Isso o fez ingressar, em 1812, e concluir, em 1814, o curso de teologia, em Andover, sob a concepção protestante, já que toda sua família assim era. Gallaudet era autodidata, tinha muita facilidade em compreender o que lia e, além disso, a sua capacidade de compreensão foi crucial para acelerar seu trabalho com surdos.

³¹ <https://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions/the-legacy-begins>.

³² Disponível em: <https://deafchurchstl.org/about-us-%26-our-history> Acesso em: 10/09/2021.

³³ Disponível em: <https://www.learningtogive.org/resources/gallaudet-thomas-hopkins#:~:text=Even%20though%20he%20left%20the,since%20he%20was%20a%20child> Acesso em: 10/09/2021.

³⁴ Disponível em: <https://clercenter.gallaudet.edu/national-resources/> Acesso em: 10/09/2021.

Durante uma de suas visitas à casa de seus pais, em Hartford, ele olhando pela janela percebeu que seus irmãos mais novos estavam brincando e havia, do outro lado, uma menina sozinha que não interagia. Preocupado, decidiu aproximar-se da criança e percebeu que ela era surda. Por ter conhecimento sobre a alfabetização, adquirido ao longo de suas viagens, Gallaudet mostrou à menina seu chapéu, grafou no solo “H-A-T” {chapéu} e percebeu que a menina lhe deu atenção. Assim, ele foi ensinando a menina o pouco que sabia. Alice Cogswell (1805-1830) era o nome da pequena filha do médico doutor Mason Cogswell, que, percebendo a capacidade da menina de nove anos em aprender e o desejo de Gallaudet em encontrar a melhor forma de ensiná-la, decidiu financiar a viagem de Gallaudet para a Inglaterra. A proposta da viagem era aprender o método de ensino de surdos que estava em pauta na época com as notícias sobre os métodos da família Braidwood. Wilcox e Wilcox (2005) afirmam que,

em 1816, um jovem pastor Protestante recém-graduado de Yale, Thomas Hopkins Gallaudet, interessou-se pela educação de crianças surdas. Em sua ânsia de aprender tudo o que fosse possível a respeito de métodos de ensino, ele fez uma viagem para a Europa (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 40).

Gallaudet encontrou uma família que se dispôs a compartilhar com ele o método. No entanto, o método era oral e isso não o agradou, porque observou nos surdos educados sob tal método que o aprendizado era artificial e mecânico. No decorrer de suas visitas pelas escolas, Gallaudet conheceu na Grã-Bretanha o abade Sicard, que exercia o cargo de diretor no INJSM de Paris, e dois de seus professores surdos que o acompanhavam na viagem a trabalho – Laurent Clerc e Jean Massieu. Aquele encontro foi suficiente para que Gallaudet fosse convidado a ir com eles a Paris a fim de estudar o método da comunicação manual.

Durante o período do ‘Terror’ na revolução francesa, o Abade Sicard foi preso e condenado devido às suas ideias adversas à revolução tendo sido salvo pela ação do seu mais querido aluno, Jean Massieu que organizou uma petição e com um grupo de alunos do Instituto reivindicou a libertação do mestre. Todavia, Sicard continuou defendendo as suas ideias políticas ganhando rapidamente a inimizade da família Bonaparte tendo que partir para o exílio. Escolheu Sicard exilar-se em Inglaterra levando consigo três dos seus alunos, dois dos quais já professores. Eram Massieu, Clerc e o jovem Godard. Em Londres o professor e os seus assistentes efectuaram várias sessões públicas onde difundiram o método de ensino de surdos

através da Língua Gestual e da escrita vindo a influenciar várias escolas de surdos neste país³⁵ (CARVALHO, 2012).

Apesar da facilidade para aprender rápido, Gallaudet sabia que o que aprendera até aquele tempo de 15 meses não seria o suficiente para montar uma escola para surdos. As custas pagas pelo médico tinham cessado e nada mais podia fazer senão voltar para o seu país. Decidiu então convidar Laurent Clerc para acompanhá-lo em seu retorno e este aceitou. Durante a longa viagem, ambos trocavam experiências. Clerc ensinava a LSF e Gallaudet ensinava inglês. Na passagem pela Inglaterra, conseguiram fundos para a criação da escola em Hartford.

Nos Estados Unidos, em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) e Laurent Clérc (1785-1869) - professor surdo e aluno de Abade Sicard, (1742-1822) - fundaram a primeira escola para surdos na América (ROCHA, 2009, p. 37). Esse processo inicial de uma escola de surdos nos Estados Unidos possibilitou o avanço para a criação do College Gallaudet que levou no nome do seu fundador o referendo Thomas Hopkins Gallaudet. Mais tarde, o Instituto Gallaudet foi o primeiro nos Estados Unidos, tendo como referência o modelo da França em educação de surdos. O Instituto Gallaudet tornou-se uma grande instituição para os surdos norte-americanos, inclusive com a criação de cursos superiores para os seus alunos surdos, o que significou uma extrema relevância para aquele momento histórico (GUEDES, 2019, p. 17).

Em 1817, Gallaudet, Clerc e Cogswell fundaram a American School for Deaf (ASD), uma escola de fato para surdos. Laurent Clerc foi o primeiro professor da escola e a pequena Alice³⁶ foi uma das sete primeiras alunas a estudar lá. Gallaudet assumiu, entre 1817 e 1830, o cargo de diretor e renunciou após a morte de Alice, que ocorreu treze dias depois da morte do seu pai. A partir de então, assume-se que

³⁵ CARVALHO, P. V. *O Abade de L'Epée no Século XXI. Blog Por Sinal*. Portugal. 1^{as} Jornadas da LGP. Língua. Ensino. Interpretação. ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra (2012): Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307> Acesso em: 26/04/2021.

³⁶ Sobre Alice, aos dois anos, foi vítima de meningite, doença que extinguiu sua audição que mais tarde afetou sua intensidade fonológica. Foi exemplo confirmado de que o ensino para surdos se efetiva de acordo com os recursos, intervenções e condições de métodos adaptáveis aos surdos. Alice foi uma das sete primeiras alunas da escola para surdos, além dela faziam parte da turma George Loring, Wilson Whiton, Abigail Dillingham, Otis Waters, John Brewster e Nancy Orr. Seu pai o médico Dr. Mason Fitch Cogswell (1761-1830), órfão de mãe aos 11 anos, filho de um pastor protestante, ele e seu irmão foram deixados pelo pai que se casou novamente e assumiu uma paróquia da Nova Escócia. Sob tutela de Samuel Huntington, presidente continental e governador de Connecticut tiveram oportunidade de estudarem medicina. Cogswell foi uns dos primeiros americanos a realizar cirurgia de retirada de catarata dos olhos e o primeiro cirurgião a amarrar a artéria carótida nos EUA. Ficou muito conhecido pelas cirurgias inovadoras e inclusive por ter dedicado parte de seu trabalho aos surdos, vez que sua filha adquiriu a surdez após o nascimento (JAY, Micelle, 2013). Disponível em: <https://ifmyhandscouldspeak.wordpress.com/2009/05/27/alice-cogswell-an-inspiration/> Acesso em: 07/09/2021.

Gallaudet dedicou-se à literatura infantil, com ênfase na comunicação de surdos, e ao ministério religioso.

Neste ínterim, Gallaudet casou-se com Sophia Fowler (1798-1877), uma aluna que nasceu surda e ingressou no Colombia Institution para surdos, aos 19 anos, com quem ele teve oito filhos. Sophia dirigiu o Colombia Institution por oito anos. O educador de surdos faleceu aos 63 anos, de problemas pulmonares, que trazia consigo desde a infância. Edward Miner Gallaudet (1837-1917), seu filho mais novo, seguiu com os trabalhos do pai, defendendo a educação de surdos. Ele, aos 20 anos, com apoio de Abraham Lincon, deu início à primeira faculdade para surdos, em Washington D.C., e se tornou seu presidente, no período em que mudou, a pedido dos surdos egressos do instituto, o nome de *Colombia Institute* para *Gallaudet Institute*, em homenagem ao educador Thomas Hopkins Gallaudet.

Infelizmente, a *Gallaudet University (GU)* foi mal representada, em 1880, no Congresso de Milão, por Alexander Graham Bell (1847-1922). Ele, esposo de uma mulher surda, não poupou a confiança que o povo surdo lhe dedicou e, durante o evento, defendeu e convenceu a maioria dos que lá estavam que o melhor modelo de ensino para surdos era a oralização. Defendeu, ainda, que o uso e o ensino das LS no mundo deveria ser extinta, senão proibido.

Segundo Rodrigues J. (2018, p. 119), Gallaudet apresentou seu trabalho de pesquisa intitulado “Ensino da Palavra – estatística” e discursou em Língua de Sinais. Além disso, antes de começar o congresso, ele solicitou uma plenária comum, já que havia poucos surdos participantes, mas seu pedido foi “recusado”, sequer passou por votação. Segue o discurso proferido por Gallaudet em primeira resolução.

O Congresso, considerando que os surdos-mudos não estão todos em um mesmo nível de habilidades intelectuais e físicas para a aquisição de fala e leitura nos lábios, expressa o desejo que o ensino dessas crianças não deve limitar-se à aplicação rigorosa de um único método, mas devemos escolher o método de acordo com a aptidão do aluno e fazer uso de todos os meios que possam contribuir para o melhor desenvolvimento intelectual e moral de cada indivíduo. O Congresso, considerando o valor da fala e da leitura nos lábios, expressa o desejo de que devemos ensinar a palavra a todas as crianças surdas-mudas quando entram na escola, e devemos continuar este ensino para todos os que o conseguem, e empregar a mímica para aqueles que não conseguem (CONGRESSO DE PARIS - OUVINTES, 1900 *apud* RODRIGUES, 2018, p. 135).

O educador deixou claras as especificidades dos surdos sobre as condições que alguns têm para aprenderem pelo método oral puro e sobre os obstáculos que teriam para assimilá-lo.

As capacidades mentais e físicas das crianças surdas-mudas estão longe de ser as mesmas; nada é mais claro para qualquer pessoa inteligente e imparcial que as tenha observado. É impossível fazer com que todos tenham os meios necessários para a aplicação de um método único. O método deve ser adaptado à criança. Em seguida, lógica e naturalmente, para dar a todos os surdos-mudos a melhor educação possível é preciso empregar um sistema combinado, ou misto (CONGRESSO DE PARIS - OUVINTES, 1900 *apud* RODRIGUES, 2018, p. 135).

Entretanto, de acordo com Pizzio, Rezende e Quadros (2010), houve sim uma comunidade de surdos que mobilizou para que essa medida tomada pelo Congresso de Milão não fosse aplicada. Trata-se dos moradores da ilha de Martha's Vineyard, sobre os quais o sociolinguista William Labov (1927) realizou pesquisas sobre variação e regularidades das mudanças linguísticas..

A ilha de Martha's Vineyard na década de 1960 era formada por uma pequena população de 6.000 falantes nativos, dividida em três grupos étnicos: ingleses, portugueses e índios. A pesquisa de Labov levou em consideração as três etnias. Foram entrevistados 69 indivíduos daquela sociedade. Dentre eles, os números entrevistados foram: 42 ingleses, 16 portugueses e 9 índios, de grupos étnicos essencialmente endógamos (SCHIMITT, 2013, p. 43).

Ainda que a ilha tenha sido conhecida, nos manuais de linguística, como lócus das pesquisas de Labov, segundo Wilcox e Wilcox (2005, p. 36), em Martha's Vineyard, além de a comunidade surda ser forte e competente, “a maioria da população ouvinte da ilha era bilíngue em inglês falado e em língua de sinais de Vineyard, a surdez não era vista como uma incapacidade”. Ou seja, os surdos predominavam sobre os ouvintes, o oposto do que era observado nas demais comunidades surdas. Costuma-se assumir que o sistema de sinais comumente usado entre os surdos nos Estados Unidos hoje sofreu influências da Língua de Sinais Francesa, introduzida nos EUA em 1817. Os dados de Martha's Vineyard, no entanto, sustentam claramente a hipótese feita pelo linguista James Woodward de que os sistemas locais de língua de sinais estavam em uso nos EUA muito antes disso.

Por volta de 1817 (ano em que a Escola Americana para Surdos foi fundada em Hartford, Connecticut), indivíduos surdos em Martha's Vineyard

participavam ativamente da sociedade há mais de um século. Tendo em vista que eles estavam social e economicamente em pé de igualdade com os membros ouvintes da comunidade e ocupavam cargos municipais, casavam-se, formavam famílias e deixavam documentos legais e pessoais, deve ter existido algum tipo de sistema de língua de sinais para permitir a plena comunicação com familiares, amigos e vizinhos (GRACE, 2021, p. 60).

É possível que a LS daquele povo tenha se originado na Inglaterra, pois “o primeiro morador surdo, que lá chegou com sua esposa e família em 1692, era fluente em algum tipo de língua sinalizada” (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 36). Isso porque seus ascendentes provinham da área e, pelo fato de a maioria dos nativos daquele local ser surda, a LS ali não ficou impedida com as decisões acordadas no Congresso de Milão.

É importante ressaltar que, no segundo capítulo desta tese, quando falamos sobre a ASL a partir de Stokoe, ficou esclarecido que nos EUA a LS não tem um reconhecimento legal em âmbito nacional, no entanto ela é reconhecida culturalmente por aquele povo. Diferentemente, em âmbito estadual, há várias leis que reconhecem a ASL nos EUA. A estrutura de organização de cada um dos estados que compõem o país é bem diferente da estrutura organizacional do Brasil. Lá, os 50 estados têm leis próprias. Sobre isso, Cordeiro (2020) salienta que a

língua de sinais mais usada no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na parte anglófona do Canadá, é a American Sign Language (ASL). Há outros 22 países que também usam a ASL dentre suas comunidades surdas (EBERHARD; GARY; CHARLES, 2020). Esta língua não está na tabela, pois não figura em lei nacional alguma que a reconheça, legitime ou a obrigue a ser utilizada em qualquer contexto social. Há apenas leis de âmbito estadual nos EUA. Já no Canadá, há uma Carta de Direitos e Liberdade, que, em seu capítulo quatorze, assegura um julgamento na língua do acusado qualquer que seja ela e menciona a surdez como uma possibilidade de oferta de intérprete. Por conta do regime de governo desses países em que os estados possuem autonomia maior em relação à federação, podemos verificar que inúmeros estados tornaram a ASL como língua oficial de minoria. Nas províncias de Manitoba (1988), Alberta (1990) e Ontario (1993) a ASL foi oficializada como língua de minoria enquanto, nos EUA, todos os cinquenta estados reconhecem a ASL como uma língua, porém, nem todos garantem que haja educação ou formação universitária nessa língua (CORDEIRO, 2020, p. 74).

Reafirmando o exposto na citação, podemos dizer que se trata, inclusive, da língua de sinais mais usada no mundo, a dos Estados Unidos e da parte anglófona do Canadá, que usam a American Sign Language (ASL). Há outros 22 países que também usam a ASL entre suas comunidades surdas (EBERHARD; GARY;

CHARLES, 2020). Atualmente, a página “Ethnologue”³⁷ inclui a ASL na relação das línguas faladas no mundo, tendo como registro o ISO³⁸ 639-3.

Retomando um pouco das ações realizadas contemporaneamente na Universidade de Gallaudet (GU), Wilcox e Wilcox (2005) lembram que, em 1965, Gallaudet, Dorothy e Croneberg tinham publicado o dicionário de ASL e, ainda que houvesse um crescente número de pessoas que usassem ASL, poucos americanos a conheciam. Em 1975, os linguistas Edward Klima e Úrsula Bellugi publicaram um livro sobre a gramática da língua de sinais, que também não despertou curiosidade entre os norte-americanos, tampouco as universidades instituíram o ensino da ASL em suas grades curriculares. Foi em 1980 que a ASL se estrondou nos meios acadêmicos, publicitários, culturais e midiáticos.

Hoje, o interesse sobre a ASL atingiu o nível recorde e não apresenta quaisquer sinais de declínio. Não importa onde olhamos, a situação é a mesma. Tão logo seja aberto um curso de ASL, aparecem pessoas suficientes para preencher dois deles. Se são abertas duas turmas, chegam estudantes bastante para lotar quatro (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 20).

A demora no processo de divulgação da língua à população preocupava, de início, os educadores surdos, talvez pela tensão de o método oral puro ter sido instalado ideologicamente. Entretanto, o legado deixado por Gallaudet ficou alicerçado nos resultados de suas pesquisas, que comprovavam a eficácia da LS para a educação dos surdos.

A GU, atualmente, atende somente alunos egressos do ensino médio oriundos de escolas para surdos ou de escolas inclusivas. O ensino lá é totalmente em ASL e na modalidade escrita em inglês. Além disso, na GU, os ouvintes ficam proibidos de se manifestarem oralmente. Em qualquer espaço, se faz obrigatório o uso da ASL, com o intuito de preservar a identidade e a legitimidade da ASL no ambiente exclusivo dos surdos.

³⁷ Disponível em: <https://www.ethnologue.com/language/ase> Acesso em: 21/08/2021.

³⁸ Sigla para: International Organization for Standardization.

3.3 A Língua Gestual Portuguesa

Em Portugal, o nome definido para a LS é Língua Gestual Portuguesa, no entanto, lá comumente é utilizada somente a expressão “Língua Gestual”. “O reconhecimento da língua gestual portuguesa viria a ser consagrado pelo artigo 74, nº 2, alínea h) da 4.ª Revisão da Constituição da República Portuguesa, em 1997” (ALMEIDA, 2003, p.56). É uma língua reconhecida em uma seção da constituição sobre educação: “Na realização da política de ensino incumbe ao Estado proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades³⁹”. Trata-se de uma língua que tem raízes na Língua de Sinais Sueca. A história registra que o rei João Maria José Francisco Xavier de Paula Luís António Domingos Rafael (Dom João VI), preocupado com o alto número de surdos em seu país, em meados do século XIX, foi informado de que na Suécia já havia um instituto para educação de surdos.

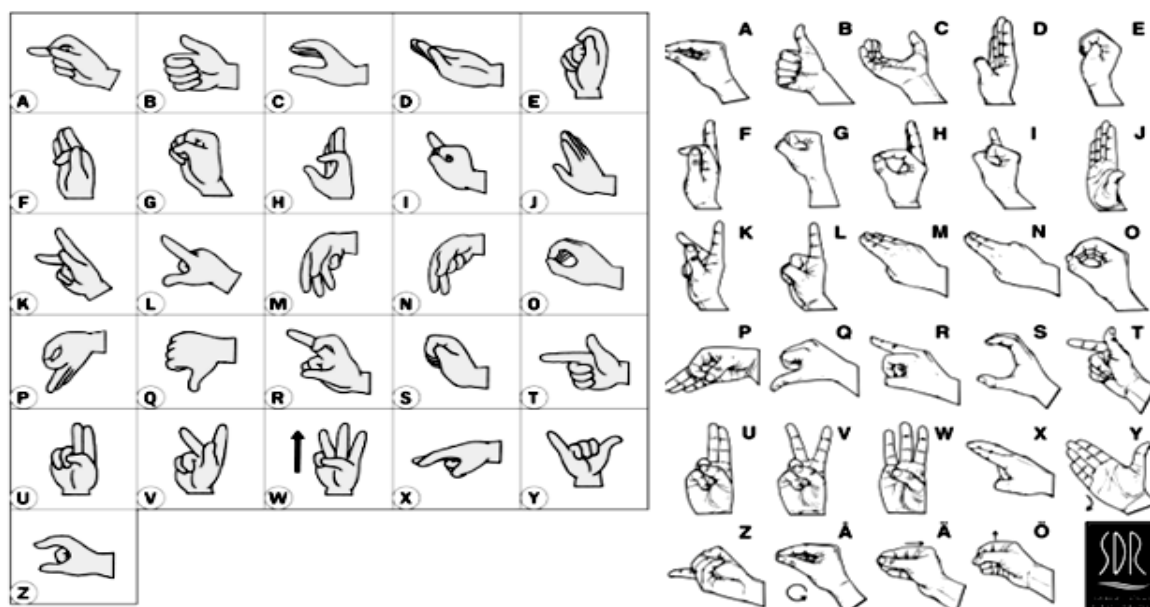
Segundo relatos de Carvalho (2007), a história da Educação de Surdos em Portugal foi dividida em três períodos: o período das metodologias gestuais como suporte para escrita; o período dos três métodos; e o período decorrente do Congresso de Milão.

O primeiro período, que foi curto, se desenvolveu entre 1823 e 1925, quando regia D. João VI, e se caracterizou pelo foco em metodologias gestuais, com suporte na escrita. Sobre essa fase, o que se sabe é que a decisão de criar um instituto para surdos não partiu de D. João VI, mas sim de uma de suas filhas, Isabel Maria da Conceição Joana Gualberta Francisca d'Assis Xavier de Paula d' Alcântara Antónia Rafaela Micaela Gabriela Joaquina Gonzaga (1801-1876), que, em 1822, depois de ter visto crianças surdas vulneráveis andando pelas ruas de Lisboa, pediu ao pai que fizesse algo em favor delas. Pelo que se registra nesse período, o pedido da jovem foi acatado por conta de sua saúde debilitada e pelo desejo do pai em vê-la feliz; felicidade que se cumpriu quando, a pedido de D. João VI, o professor e fundador do Instituto de Surdos-Mudos e Cegos na Suécia, Senhor Pär Aron Borg (1776-1839), foi convidado a desenvolver um trabalho com os surdos em Lisboa e, para isso, ensinou seus métodos a um professor português. Em 1823, foi criada a primeira

³⁹ Portugal: Constituição da República Portuguesa. Lisboa-PT, 2006, 63p. Disponível em: <http://www.iberius.org/es/AisManager?Action=ViewDoc&Location=getdocs:///DocMapCSDOCS.dPortal/2922> Acesso em: 26/04/2021.

escola para surdos em Portugal e, ainda que o vocabulário da Língua gestual Portuguesa (LGP) e o da Língua Gestual Suéca (LGS) sejam diferentes, o alfabeto das duas línguas pode revelar a sua origem comum.

Figura 3 - Alfabetos Manual LGP e Svenska.



FONTE: HONORA (2015, p. 71); SDR (2021).

Borg permaneceu em Portugal desde 1823, quando fundou, sob a ordem do rei, o instituto da Luz no Palácio do Conde de Mesquita, em 20 de abril. Em 1828, ele partiu.

Os primeiros alunos que integraram turmas neste instituto eram oriundos da Casa Pia de Lisboa: 4 rapazes e 8 raparigas, com idades entre os seis e os catorze anos e que pertenciam a famílias muito desfavorecidas. Todos os alunos eram surdos-mudos, com exceção de um menino que era apenas cego (MIRANDA, 2015, p. 3).

O instituto permaneceu naquele local até 1827, data em que o proprietário solicitou o prédio. O instituto foi transferido para Casa Pia de Lisboa, deixando de ter os custos mantidos pelo rei e passando aos cuidados de terceiros. Essa mudança influenciou a volta de Borg para a Suécia, em 1828, visto que os objetivos antes assumidos perderam sua legitimidade. Para substituí-lo, ele enviou seu irmão, Johan Borg.

Entre 1828 e 1833, Johan Borg utilizou a mesma metodologia de seu irmão e o mesmo se passou entre 1833 e 1834 com Crespim da Cunha. Possivelmente, também Augusto de Castro, José da Costa, Bernardo José

Fragoso e José Maria Teixeira, no período de 1834 a 1860 terão utilizado o método do professor Pär Aron Borg, já que eram seus discípulos. Contudo, o ensino de 'surdos-mudos' entrou em decadência (CARVALHO, 2007, p. 9).

Em agosto de 1833, Johan faleceu repentinamente, ficando a direção sob os cuidados de Crespim da Cunha, que, por questões políticas, não deu sequência ao trabalho. Seus substitutos, professores surdos, que foram alunos de Pär, Augusto de Castro e José da Costa, Bernardo José Fragoso e José Maria Teixeira, também não conseguiram manter o instituto, que ficou extinto por dez anos, desde 1860. O método Gestual de Borg era caracterizado pela comunicação por gestos não oralizados e pelo uso do alfabeto manual, pois eram os recursos utilizados para que os alunos tivessem acesso à leitura e à escrita. O objetivo centrava-se no acesso dos surdos à autonomia própria. “Durante dez anos não se tem fontes que relatam o que aconteceu ao instituto, nem a esse tipo de ensino em Portugal” (CARVALHO, 2007, p. 6).

Em 1870, os trabalhos com surdos ressurgem sob intervenção do padre Pedro Maria Aguilar (1828-1879), que recebeu o impulso ao ler um escrito do abade L'Épée. Ele, entretanto, deu continuidade aos métodos de Pär.

Mais tarde, em 1870, surge um liceu em Lisboa, dirigido pelo Padre Pedro de Aguilar, onde o ensino era gratuito, no qual se obtiveram bons resultados. Em 1877, veio a falecer, deixando a direção a seu sobrinho, Eliseu Aguilar. Este veio a dirigir o Instituto Municipal de Lisboa (Palácio Arneiro), onde ensinava através do método da fala e Língua Gestual. Em 1891, foi suspenso e foi nomeado um novo diretor, Miranda de Barros, que, combatendo a Língua Gestual, declara o início de um novo ensino oral (MARTINS, 2011, p. 25).

O ensino era simultâneo com alunos de todas as idades. Eles eram obrigados a usarem a língua portuguesa falada e escrita. “Os métodos oralistas que inviabilizaram o uso da comunicação gestual ingressaram em Portugal a partir de 1891, seguindo uma tendência internacional decorrente das decisões tomadas durante o famoso Congresso de Milão em 1880” (WITCHES; CORREIA; COELHO, 2017, p. 39). Porém, tais mudanças aconteceram gradativamente, quando a LG passou a ser extinta dos espaços acadêmicos, em 1905, marcando o final do primeiro período da educação de surdos em Portugal. A exemplo do que aconteceu nos institutos de Surdos-Mudos em Paris e em Washington D.C., o emprego do método oralista e a extinção das línguas de sinais ao redor do mundo se mantiveram por quase um século em Portugal. As metodologias utilizadas, de 1906 a 1991,

foram baseadas no “Método Oralista à semelhança do que acontecia por toda a Europa. Dentro do Método Oralista, distinguem-se 3 métodos: Método Natural; Método Materno-Reflexivo e Método Verbotonal” (CARVALHO, 2007, p. 11), que marcaram o segundo período.

O final do século XX foi marcado por diversos movimentos sociais, que deram início ao terceiro período, sobretudo os movimentos surdos, que geriram leis de políticas públicas em favor das pessoas com deficiências. Uma das reivindicações dos surdos exigia o direito à comunicação pela língua de sinais/gestuais. Os defensores da LGP estavam embasados em pesquisas que comprovavam que, com a metodologia oralista, as crianças surdas não desenvolviam suas potencialidades. “Esta recuperação da LGP no IJRP a par da criação da Comissão de defesa da LGP viria a ter grande influência no reconhecimento legal desta língua em 1997 na Constituição da República Portuguesa” (CARVALHO; MINEIRO, 2020, p. 3).

Segundo Carvalho (2007), no ano letivo de 1994, com a inserção do bilinguismo, a direção do instituto, sob orientação daqueles que defendiam o novo modelo de ensino para surdos, sugeriu que o processo de reabilitação e de ensino acontecesse de forma sistemática e por etapas, a começar pelo diagnóstico e depois pela socialização. No entanto, para que o método acontecesse de fato, seriam necessárias algumas medidas: os trabalhos deveriam acontecer em equipe, de forma multidisciplinar (pais, médicos especialistas, técnicos em reabilitação, professores, comunidade surda e suas organizações). O foco era atender a especificidade da criança surda, de modo que a socialização acontecesse em grupo e a aprendizagem fosse individualizada.

A LGP deveria ser introduzida na escola como veículo de comunicação entre surdos e ouvintes, fomentando não somente o aprendizado do surdo com a LP, mas também do ouvinte, para que de fato houvesse ensino bilíngue para todos. “Em 1997, a lei nº 1/97 introduz na Constituição da República Portuguesa a incumbência do Estado proteger e valorizar a LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de direitos das pessoas surdas” (CARVALHO, 2007, p. 18). Para o cumprimento dessa lei, o Estado disponibilizou cursos de bacharelado em tradução e interpretação e legitimou a profissão de tradutores intérpretes da LGP.

Logo, em 1998, o Decreto-Lei de 1991 passou por revisões, de modo que a Secretaria de Estado da Educação e da Inovação reconheceu a necessidade do

ensino bilíngue e das salas de atendimento especializado e gratuito em estabelecimentos de ensino básico e superior. Não se pode negar que a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais foi o marco histórico de defesa das minorias. O resultado desse evento culminou em um pacto acordado entre 92 governos e 25 organizações, que juntos assinaram o compromisso que só pode ser substituído por outros compromissos manifestados pelos Movimentos Surdos dos diversos países.

Um exemplo dessa manifestação aconteceu por conta da visita dos surdos educadores José Bettencourt e João Alberto Ferreira a Gallaudet para um curso, cujos gastos foram custeados pelo governo português. Esse investimento não foi em vão, pois eles voltaram aptos a desenvolverem vários planos a favor da língua de sinais para os seus usuários. Conforme Morgado (2012), após a formação, os dois iniciaram o ensino da LGP para docentes, no Departamento de Ensino Básico do Ministério da Educação, para técnicos e futuros intérpretes, em instituições governamentais. Entre os projetos dos dois educadores, também estava a criação de associações de surdos. A partir de 1989, a LGP já estava disseminada e saiu do meio acadêmico para as associações de surdos (MORGADO, 2012).

Evidentemente, a demanda foi e tem sido maior do que a oferta de profissionais capacitados para atuarem em favor dos alunos surdos. No Brasil, não tem sido diferente. A história da educação de surdos em território brasileiro tem interferência de Portugal, no entanto, suas raízes, com efeito, mais novas, têm influência francesa, como veremos a seguir.

3.4 A Língua Brasileira de Sinais (Libras)

A história sobre a educação dos surdos no Brasil inicia-se no decorrer do reinado de Dom Pedro II (1825-1891), filho de Dom Pedro I (1798-1834), que, por sua vez, era filho de Dom João VI (1816-1822) e irmão de Isabel Maria (1801-1876), a quem já citamos na história da educação de surdos em Portugal. D. Pedro II governou o país por 58 anos. Segundo os historiadores, ele tinha seis anos quando começou a reinar. Seu casamento com Teresa Cristina aconteceu por procuração, em maio de 1842, e em setembro foi consumado, com sua chegada em solo

brasileiro. A união do casal gerou quatro filhos: Afonso Pedro (1845-1847), Isabel (1846-1921), Leopoldina (1847-1871) e Pedro Afonso (1848-1850). Destes, somente Isabel e Leopoldina chegaram à vida adulta, visto que os dois filhos homens faleceram ainda adolescentes. Leopoldina casou-se com um príncipe alemão e foi viver na Europa.

O fato de a herdeira do trono ser mulher foi uma das muitas preocupações de D. Pedro II, visto que o país sempre vinha enfrentando conflitos e crises políticas, que não compactuavam com os interesses da herdeira. No entanto, ainda que hostil aos interesses do pai, Isabel foi preparada para assumir a vida política no país, mesmo porque sempre substituía o imperador durante suas viagens pela Europa. Isabel Cristina Leopoldina Augusta Micaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bourbon-Duas Sicílias e Bragança casou-se com Louis Philippe Marie Ferdinand Gaston (Conde d'Eu) (1842-1911), neto do rei Louis Philippe I da França, em 1864.

D. Pedro II tinha seus motivos para se preocupar como imperador. Uma de suas preocupações era com a atuação de Isabel, que, em duas de suas viagens, interferiu em situações que não agradaram a aristocracia – assinou a Lei do Ventre Livre, em 1871, mediou o conflito entre maçons e católicos entre 1876 até 1877 e assinou a Lei Áurea em 1888. Outra preocupação do monarca era com seu genro, o Conde d'Eu. Apesar de receber uma educação formal muito alta, ele era surdo e sua dicção, por conta da surdez, dificultava-lhe as pronúncias. Isso ofendia os burgueses. Uma terceira preocupação era com o fato de Isabel não conseguir engravidar e ter a necessidade de fazer tratamentos na Europa.

Exatamente dez anos após o casamento, Isabel engravidou, mas a primeira gravidez trouxe Luísa Vitória de Orléans e Bragança (1874-1874) natimorta. Isso preocupou por demais o imperador. No ano seguinte, nasceu Pedro de Alcântara de Orléans e Bragança (1875-1940) e, depois, outros dois filhos, Antônio Gastão Filipe Francisco de Assis Maria Miguel Gabriel Rafael Gonzaga de Orléans e Bragança (1881-1918) e Luís de Orléans e Bragança (1878-1920).

O motivo de trazer aqui a história sobre os filhos de Isabel é para desconstruir alguns mitos de que a intervenção de D. Pedro II para construir um instituto de surdos naquela época decorreu do fato de a Princesa Isabel ter tido um ou mais filhos surdos, já que seu esposo tinha perda auditiva acentuada. Na verdade, verificamos que, quando Isabel se casou com Conde D'Eu, em 1864, o Instituto para surdos-mudos já prestava atendimento no Brasil.

Como vimos anteriormente, nos outros três países, o período do século XIX, entre 1840 e 1860, havia gerado uma preocupação global com pessoas cegas e surdas. As notícias sobre os resultados da assistência educacional dada aos cegos e aos surdos interessava outros países que buscavam aderir às propostas. Afinal,

a estratégia do Estado moderno era higienizar as cidades, tendo a medicina se apoderado do espaço urbano como pântanos, rios, ar, escolas, casas, fábricas. O país passou por grandes transformações, na medida em que, na Colônia, a visão caritativo e assistencial da religião reduzia a assistência médica a uma atividade social marginal e supérflua, porém, no Império, a ética leiga dos higienistas fez ver que saúde da população e do Estado coincidiam. A saúde da população inscrevia-se na política do Estado (PINTO, 2006, p. 6).

Naquela época, os surdos e os cegos eram “depositados” em sanatórios como dementes ou, quando não, ficavam vagando pelas ruas. Isso servia de incômodo para a elite. Os filhos da elite que nasciam deficientes eram mandados para a Europa e muitos tinham suas patologias em segredo de família, a fim de evitarem constrangimento.

A ideia, portanto, era alfabetizar os surdos e prepará-los para atividades funcionais manuais, de modo que se reduzisse, ao máximo possível, o número de desocupados nas ruas. Assim como os demais países estavam fazendo em relação às medidas para diminuir as despesas assistenciais, no Brasil, não podia ser diferente. A preocupação de D. Pedro II resultou na criação do Imperial Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos.

A história da fundação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos do Rio de Janeiro começou na Europa, mais precisamente no Instituto Nacional de Paris, pois de lá veio seu fundador. O professor surdo Ernest Huet lecionava neste Instituto e já havia dirigido o Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, quando intencionou estabelecer no Brasil uma escola voltada para ensino de surdos. No Rio de Janeiro foi concedida permissão ao professor para a criação deste Instituto mediante auxílio do governo (PINTO, 2006, p. 6).

As diferentes biografias de Huet, principalmente quanto ao seu primeiro nome de batismo, deixam um pouco de controversas na sua história de vida. O que podemos dizer com fidelidade foi que Huet nasceu em 1822; aos 12 anos ficou surdo, após ter sarampo; e faleceu em 1882. Ele se formou no Instituto de Jovens Surdos-Mudos de Paris, poliglota, falava fluentemente português, alemão e espanhol, além do francês e foi diretor no instituto para surdos-mudos de Bourges na França. Em 1851, casou-se com Catalina Brodeke e, em 1855, veio para o Brasil,

onde, a pedido de D. Pedro II, aceitou o compromisso de educar surdos. Bentes e Hayashi (2016, p. 859) citam Oviedo (2008, p. 1) sobre um fragmento da carta de resposta de Huet a D. Pedro II, explicando ao imperador como deveria acontecer o assistencialismo aos surdos. Dizia o educador que “as disciplinas de estudo serão principalmente a história, o catecismo, a aritmética, a geografia, a agricultura teórica e prática e, acima de tudo, a língua usual, que, para os surdo-mudos, é o conhecimento mais difícil de ser adquirido” (BRAGA, 2018, p. 19).

Aquele contexto social não dava outra opção laboral para os surdos e, por isso, a agricultura foi indicada pelo educador. Segundo Huet, essa atividade, além de saudável, preservaria a saúde dos surdos, observando evidentemente que a agricultura era, naquela época, a principal atividade econômica do Brasil. Além disso, o ensino das disciplinas elementares seria ofertado somente aos surdos com boas condições financeiras e a atividade laboral não seria braçal, mas sim manual. Já as meninas surdas seriam condicionadas aos serviços domésticos. Para isso, Huet sugeriu a criação da Sociedade de Assistência aos Surdos-Mudos, de caráter assistencialista.

Citando a necessidade de pensão para todos os surdos entre sete e 16 anos de idade que comprovassem terem sido vacinados, Huet explicou que o tempo mínimo de ensino seria de seis anos, em tempo integral de 12 horas, intercalando as disciplinas elementares, as atividades de lazer e as atividades manuais que objetivavam a formação profissional. O imperador concordou. Assim, Huet e sua esposa desembarcaram no Brasil, em 1856, e, em 1857, deram início ao ensino para surdos, com o Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, no Rio de Janeiro. O decreto oficial foi assinado pelo imperador.

Os alunos surdos aprendiam sinais da língua de sinais francesa e foram instruídos com base no alfabeto datilológico para se ensinar a escrita da língua portuguesa e ajudar na pronúncia da fala. E, desde o início, ocorre a polêmica entre ensinar conteúdos escritos, com alguma permissão ao uso de sinais, ou ensinar a oralizar, a ler os lábios e a pronunciar vocábulos (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 860).

Huet e a esposa iniciaram seus trabalhos em primeiro de janeiro de 1856, no Collegio de Mademoiselle De Vassimon, atendendo surdos de ambos os sexos. Esse colégio era particular, no entanto, a intenção do educador de surdos era de que o imperador criasse um colégio específico para surdos, visto que eram majoritariamente pobres.

O instituto começou com sete estudantes, que recebiam aulas em Língua de Sinais Francesa e que Huet se propôs a alfabetizar no português. Dois anos após o início das aulas, os estudantes já estavam em condições de se apresentar aos examinadores públicos⁴⁰ (OVIEDO, 2007, p. 3, tradução nossa).

A capacidade que Huet teve em aprender motivou muitos surdos. Cabe lembrar que, naquela época, os sinais eram recursos datilológicos para que o aluno surdo aprendesse a língua oral do país e as disciplinas elementares.

Em 1856, o Professor Huet trouxe seu programa de ensino, cujas disciplinas eram: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. No que se refere à disciplina “Leitura sobre os Lábios”, esta só seria oferecida aos que tivessem aptidão, reconhecendo-se que quem tivesse resíduo auditivo teria muito mais chance de desenvolver a Linguagem Oral. Esta questão sempre foi tomada como objeto de polêmica ao longo da história do Instituto, uma vez que a orientação educacional era diferenciada, ou seja, os que não tinham aptidão para a linguagem oral, segundo o entendimento da época, não frequentam as aulas de Leitura sobre os lábios (PINTO, 2006, p. 10).

A experiência de Huet e de sua esposa com surdos, em Paris, antecipou a D. Pedro II os empecilhos que haveria com a educação de surdos, como, por exemplo, a questão socioeconômica: os surdos ingressos no instituto eram, em sua maioria, pobres, o que exigiria recursos financeiros custeados pela corte. “Eram poucos os alunos que frequentavam as aulas: sete meninos na idade de 7 a 17 anos, seis dos quais eram ‘mantidos pelo Imperador, pelo convento, pelo mosteiro, e um pela própria família’” (ROCHA apud BENTES; HAYASHI, 2016, p. 861). Mais tarde, o imperador recorreu aos investidores e aos comerciantes da época, “uma vez que funcionava como meio de instruir e educar surdos mudos, muitas vezes pobres, para torná-los proveitosos e úteis a si mesmos e à sociedade em que viviam” (PINTO, 2006, p.13). Além de remunerar Huet, que atuaria com os meninos, e sua esposa, que atuaria com as meninas, os recursos deveriam garantir alimentação, roupas e cuidados básicos de higiene pessoal.

Também neste arco temporal, o INSM continuou a assumir a visão clínico-pedagógica preconizada pela educação especial que, desde o final do século XIX e início do século XX, concebia o surdo como um deficiente, um anormal, um enfermo que necessitava dos atendimentos médicos,

⁴⁰ O texto em língua estrangeira é: El Instituto comenzó con siete alumnos, que recibían clases en Lengua de Señas Francesa y que Huet se propuso alfabetizar en portugués. Dos años después de haber comenzado, los alumnos estuvieron ya en condiciones de presentarse a los examinadores públicos.

psicológicos e educacionais para sua reabilitação/educação a fim de ser integrado à sociedade majoritária, predominantemente por meio da aprendizagem de sua língua oral e de uma profissão (quase sempre braçal) (FREITAS, 2016, p. 63).

Para a elite aristocrática, o instituto segregaria aqueles “desocupados” que pairavam pelas ruas cariocas juntos daqueles que por ali ficavam “incomodando” pessoas de posses e que estavam vulneráveis aos pedintes e aos assaltantes, situação muito comum já naquela época. O instituto abrigava os surdos que passavam o dia todo entretendo-se às tarefas disciplinares. O custeio para auxílios financeiros teve prazo limitado, mesmo tentando doações de empresários, assim como faziam os governantes de outros países, que angariavam recursos de empresários para que os pedintes ficassem segregados e parassem de incomodar os consumidores. Sem sucesso, o imperador custeou os serviços do instituto com recursos próprios.

Huet fez uso da metodologia baseada na antiga Língua de Sinais Francesa para ensinar os surdos no Brasil. Posteriormente, os surdos foram desenvolvendo sua própria língua de sinais. Certamente, isso foi um marco para a história dos surdos no país, pois foi um recurso que oportunizava a comunicação entre surdos e ouvintes usuários da LS, que foram criando seus próprios sinais padronizados. Após a saída de Huet, em 1861, “o Instituto foi administrado por três diretores que não ocuparam por muito tempo essa função, à exceção de Manoel de Magalhães Couto, que assumiu o cargo em 1862” (SOFIATO; REILY, 2011a, p. 626). Há diferentes versões dadas por pesquisadores sobre a saída de Huet do país; uma delas coloca que o segundo semestre de 1959 não foi um período tranquilo para o educador. Problemas de natureza econômica, disciplinar e moral com o instituto foram o estopim para a saída de Huet. Avaliações apontavam “desinteligências, a princípio, e, depois, graves conflitos, entre Huet e sua esposa, destruíram todo o respeito e força moral, sendo inevitável a anarquia” (ROCHA, 2007, p. 34). Calheiros (2010) explica que a saída de Huet resultou sete anos de “incertezas”, pois houve muita troca de direção e isso implicou na condução dos serviços do instituto.

Enquanto Manoel de Magalhães Couto se especializava no Instituto de Surdos de Paris, a Instituição brasileira ficou sob a direção do frei Monte do Carmo; que não suportou a crise, sendo substituído por Ernesto do Prado Freitas. Em julho de 1862 chegou ao Brasil o esperado Dr. Manoel de Magalhães, assumindo no mês seguinte a direção do Instituto. Decorridos seis anos, o ministro Fernando Torres chamou Tobias Rabello Leite, então na Seção de saúde do Império. Ao final do trabalho, Tobias Leite fez um

relatório no qual atestava que ali não havia trabalho sério, mas apenas 'um depósito asilar de surdos'. Então Manoel de Magalhães Couto foi então exonerado e dado a Tobias Leite o cargo de diretor interino [...] (SOUZA, 2014, p. 56).

O que se sabe é que os substitutos de Huet já não faziam uso do alfabeto manual para iniciar a alfabetização dos surdos.

Em 1868, o chefe da Seção da Secretaria de Estado, Dr. Tobias Leite, foi nomeado para fazer um relatório sobre as condições de funcionamento do Instituto. Constatou que na instituição não havia ensino e sim uma casa que servia de asilo aos surdos. Dessa forma, o então diretor, Manoel de Magalhães Couto, foi exonerado e, em seu lugar, quem assumiu interinamente a direção do Instituto foi o próprio Tobias Leite (SOFIATO; REILY, 2011a, p. 626).

Tobias Leite conhecia os objetivos dos institutos para surdos em outros países e sobre isso fez um registro em seu relatório, após a visita de inspeção.

O fim dos Institutos dos surdos-mudos não é formar homens de letras, como parece ter sido o pensamento do Regulamento n. 4.046 de 19 de dezembro de 1867; o fim único destes estabelecimentos é arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociais; é enfim converter em cidadãos úteis indivíduos que lhe pesão, e a danificação involuntariamente (LEITE, 1869, p. 4).

Leite, como diretor, implementou no Brasil o método proposto por Valade-Gabe, lá do Instituto de Surdos de Paris (já comentado neste capítulo) e o ensino na modalidade oral passou a ser atribuído aos surdos que possuíam resíduo auditivo ou capacidade para oralizar. Tais ações se deram após a saída de Tobias Leite, entre 1871 e 1910. O ensino consistia-se em oralização e escrita da Língua Portuguesa, ministrado pelo professor Cândido Jucá (1865-1929). Além das aulas, os surdos tinham também ensino profissionalizante.

A era pós-Huet, com influências de Tobias Leite e Cândido Jucá no Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos parece ter sido entremeadada entre atitudes de normalidade e de diversidade na educação do indivíduo surdo, particularmente com a retirada e posterior volta da disciplina Leitura Labial, impondo a modalidade oral para os mais aptos (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 861).

Em 1875, o aluno egresso do instituto, Flausino José da Gama, publicou o que a história brasileira de educação de surdos registrou como o primeiro dicionário de língua de sinais, intitulado "Iconografia dos Sinaes dos Surdos-Mudos". "Com

base no relatório do Dr. Tobias Leite, datado de 1870, Flausino nasceu surdo e estudou na primeira escola de surdos fundada no Brasil por D. Pedro II, em 1857, o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, assim denominado na sua fundação” (SOFIATO; REILY, 2011b, p. 185).

Figura 4 - Iconografia dos sinais (1875).



Fonte: GAMA, 2011 [1875], p. 32.

Segundo Sofiato e Reily, o dicionário em litogravura contém 382 sinais, com exceção do alfabeto manual. “Cabe observar que 10% dos sinais listados no dicionário de Flausino da Gama ainda são utilizados hoje pela comunidade surda” (SOFIATO; REILY, 2011b, p. 184). O diretor do instituto Tobias Leite admitiu Flausino como professor, pois sabia que seu sucesso educacional motivaria outros alunos surdos no instituto a avançarem.

O período imperial no Brasil perdurou até 1889, quando foi instaurada a República e a família real se exilou para a Europa. Entretanto, Tobias Leite continuou sendo o diretor do instituto, mesmo com a mudança do regime.

Em 1889, a Proclamação da República trouxe poucas inovações relativas à educação de surdos, esperava-se mais. As modificações se deram exclusivamente no âmbito institucional. O nome do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (INSM) passou a ser chamado de Instituto dos Surdos-Mudos. A alteração se tornou possível por força da Lei nº 3.198, de seis de julho de 1890. Nome esse que foi substituído em 1957 por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (CEZAR, 2014, p. 56).

Como já descrito nas outras seções desta tese, o Congresso de Milão, em 1880, com seu “novo” modelo de educação de surdos, também promoveu impactos no Brasil, mesmo que não tão imediatos. Segundo Soares (1999, p. 67), “o professor A. J. de Moura e Silva viajou para o Instituto Francês de Surdos, em 1896, a pedido do governo brasileiro, para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o Método Oral puro (Oralismo) não era adequado para todos os surdos”. No entanto, para os surdos que não conseguiam oralizar, era necessário o uso das LS para a formação. O livro “Pedagogia emendativa do surdo-mudo”, publicado, em 1934, pelo doutor Armando Lacerda, traz trechos sobre o ensino baseado em gestos para aqueles que não conseguiam oralizar.

Foi somente em 1911 que o método oral passou a se tornar obrigatório no instituto, por conta do Decreto nº 9.198 do mesmo ano. Portanto, passou a ter finalidade terapêutica e a ser administrada por médicos. Em todos os demais países, os surdos ficaram impedidos de usarem as mãos para se comunicarem em sala de aula. Ao longo das décadas vindouras, no Brasil, não diferente de outros países, os surdos passaram a defender a LS como primeira língua, formaram comunidades surdas e divulgaram suas identidades pelos movimentos em favor da legitimação da língua.

Com a Conferência Mundial para Educação Especial, realizada na Espanha

(Declaração de Salamanca, 1994), os surdos passaram a ter os primeiros moldes de atendimento especializado e inclusivo. Em 2002, foi sancionada a Lei da Libras e, em 2005, o decreto para o fomento à Libras foi posto em prática. Em decorrência do Decreto, o INES, a partir de 2006, passou a ofertar também ensino superior de licenciatura em Pedagogia para surdos e ouvintes usuários da Libras.

O INES, um órgão do Ministério da Educação, atende mais de 600 alunos surdos, desde a educação precoce na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II, no Ensino Médio e Superior, sendo referência para a educação de surdos da América Latina. Entre as disciplinas, não podia faltar a de fonética e de fonologia, que acontecem em conjunto.

É o que será discutido no capítulo seguinte. Para isso, buscou-se limitar a pesquisa em apenas três países, além do Brasil, a fim de observar a evolução da fonologia nos estudos das Línguas de Sinais e, assim, tecermos uma análise comparativa sobre a fonologia da Libras.

4. ANÁLISE DO SISTEMA FONÉTICO-FONOLÓGICO DAS LÍNGUAS DE SINAIS NOS PAÍSES EM ESTUDO

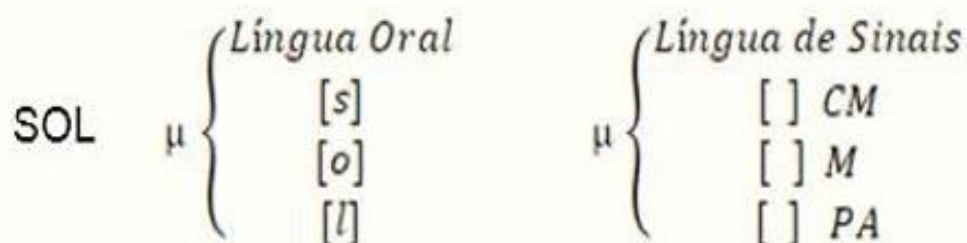
No terceiro capítulo, procuramos discutir sobre as LS seguindo certa ordem de apresentação dos países em estudo. No entanto, agora, alteraremos a ordem do capítulo anterior, já que faremos uma análise paramétrica das LS dos quatro países, a começar pela LS objeto do nosso estudo, a Libras.

Nas LS, os elementos que constituem os sistemas fonético-fonológicos, em destaque o da Libras, comumente são a configuração de mão (CM), o movimento (M) e o ponto de articulação (PA) ou a localização/locação (L). Além destes, faz-se necessário compreender como se organiza a fonologia das LS, o sinal e algumas restrições quanto à sua formação.

Como já vimos no capítulo 2, a fonologia é um dos ramos dos estudos linguísticos e o seu objetivo está na identificação estrutural e organizacional dos constituintes fonológicos que tratam das descrições e das explicações dos processos linguísticos. O fato de se usar o termo “fonologia” e não “quirolgia” nos estudos linguísticos foi um acordo mútuo entre linguistas, que definiram, a partir de comprovações, as LS de cada país como línguas naturais.

Para analisar a construção de um sinal, Stokoe (1960) propôs a divisão do sinal em três parâmetros, que, isolados, não possuem significados e se constituem em morfemas (a menor unidade de uma língua que possui significado). O sinal “SOL”, por exemplo, possui os seguintes morfemas:

Figura 5 - Análise constrativa.

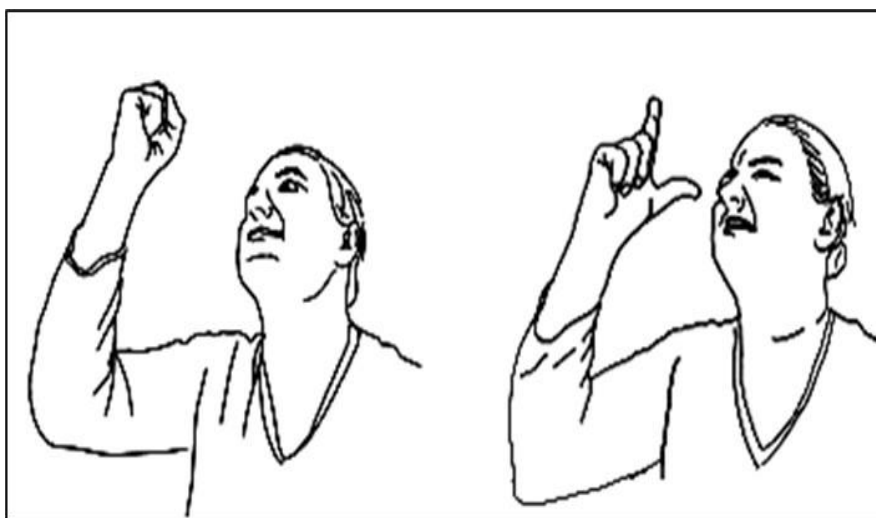


Fonte: KARNOPP, 2006, p. 33.

No entanto, outros sinais apresentam mais que esses três parâmetros. Essas observações contribuíram para que Stokoe (1960), em acordo com os demais

pesquisadores, dividiu os parâmetros em dois grupos distintos: os três parâmetros denominados de primários (CM, M e PA) e os dois parâmetros denominados de secundários (O/D e EF/EC). Nesse sentido, em Libras, a frase “SOL^FORTE^OLHO necessita de direcionalidade ou de orientação para os olhos e, ao mesmo tempo, a expressão facial necessita de ardência nos olhos.

Figura 6 - Sinal para SOL^FORTE^NOS^OLHOS.



Fonte: A autora, 2021.

No momento em que o sinal é feito direcionado para os olhos, a expressão facial se apresenta como se os olhos estivessem vulneráveis à luz quente, radiante e ardente do astro-luz. O sinal SOL, geralmente, é feito sem a expressão facial (uso de três parâmetros), no entanto, ao acréscimo de um parâmetro secundário (EF), deixa de ser um morfema para se tornar uma frase.

O estudo dos fonemas das LS é fundamental para o aprendizado dos usuários que se interessam pelos estudos linguísticos aprofundados. Estudantes dos cursos de graduação em Letras-Libras das universidades federais no Brasil ingressam com o intuito de compreenderem a Libras em sentido amplo. Na grade curricular do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por exemplo, reservam, no máximo, 90 horas para a disciplina de fonologia e há universidades que empregam dois módulos no curso (Fonologia e Fonética I e II), mas a questão é se essa carga horária é ou não suficiente para que o acadêmico (independente se é surdo ou ouvinte) saia apto para assumir uma sala de aula, seja como professor, seja como tradutor e intérprete da Libras.

Neste capítulo, veremos o que algumas pesquisas da área indicam e, quando possível, observaremos se a disciplina é ministrada em algumas universidades de cada um dos países aqui elencados. Além disso, buscaremos identificar qual seria a carga horária prevista para que o acadêmico tenha uma formação satisfatória para exercer com excelência sua profissão. De antemão, expomos a dificuldade em encontrar os ementários de cursos de graduação das universidades estrangeiras.

4.1 Fonologia da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

No Brasil, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a forma de ingresso no curso de graduação em Letras-Libras é por edital, que envolve a aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e em um Teste de Conhecimento Específico (TCE) em Libras para comprovar fluência. Em conferência com o fluxograma do curso de Letras-Libras da UFRJ (2021), a carga horária das disciplinas de Fonologia, geralmente em conjunto com a Fonética, soma 90 horas total ou 30 horas parcial⁴¹. Vejamos a ementa, extraída do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica, para os cursos de bacharelado e de licenciatura do curso de Letras-Libras:

LEB120-Libras II - Fund Fonét e Fono
Tópicos sobre fonologia, tais como contrastes fonológicos, fonética e processos fonológicos da LIBRAS. Aprofundamento das estruturas da língua, enriquecimento do léxico e aperfeiçoamento da compreensão e produção em nível pré-intermediário⁴².

É importante ressaltar que todas as línguas possuem sistema fonológico (SF), que é formado por um conjunto de “elementos sem significado que, ao serem recombinados (conforme regras e restrições fonológicas), têm o potencial para formar um extenso léxico” (CRUZ, 2016, p. 56). É pelo fato de possuir propriedades estruturais fonológicas que a Libras se torna natural e, como as demais línguas de sinais, possui regras padronizadas denominadas de “parâmetros”. Para comparar as

⁴¹ Disponível em: <http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/fluxogramas/Libras/fluxograma-licenciatura-letras-libras.pdf> Acesso em: 10/06/2021.

⁴² Disponível em: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/240A6916-92A4-F799-489C-B9F3C4BC8ABA.html> Acesso em: 12/10/2021.

línguas de sinais e as línguas orais, Ferreira (2010) lembra que

entre as diferenças existentes entre as línguas orais (Francês, Português, Inglês...) e as línguas de sinais, salientamos a ordem sequencial linear da fala e a simultaneidade dos parâmetros na constituição dos sinais, assim como a simultaneidade de sinais na formação de várias orações em língua de sinais. Obviamente, apesar de se passar em espaço multidimensional, as línguas gestuais-visuais também fazem uso da linearidade temporal. Por outro lado, as línguas orais nem sempre são exclusivamente unidimensionais. Por exemplo, no caso da sequência de palavras acompanhadas de entonação e no caso dos traços distintivos dos fonemas, há simultaneidade (FERREIRA, 2010, p. 29).

Os parâmetros possuem cinco unidades mínimas principais, a saber: os primários, constituídos pela configuração da mão (CM), pela localização/locação da(s) mão(s) (L) ou ponto(s) de articulação (PA) e pelo movimento(s) da(s) mão(s) (M), que são realizados em um campo (corpo do sinalizador e espaço do corpo); e os secundários, representados pelos movimentos/expressões não manuais (ENM), a expressão facial e a expressão corporal.

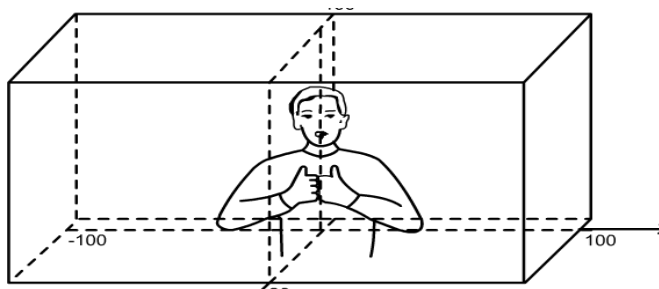
Os primeiros são considerados primários e mais importantes, porque tratam especificamente das ações da(s) mão(s) “que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinados pontos (locações) neste espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos” (KARNOPP, 2006, p. 30), que podem trazer a mesma configuração (simetria) ou configurações diferentes. E “como parâmetros secundários a região de contato, a orientação das palmas das mãos e disposição das mãos e as expressões facial e corporal” (FERREIRA, 2010, p. 41), que posteriormente se complementam, quando necessário, de modo a dar valor morfológico, léxico e semântico dentro do campo espacial para comunicação da língua de sinais.

É importante notar que tanto os parâmetros primários, como os secundários e os componentes não-manuais podem estar presentes simultaneamente na organização do sinal. O sinal se realiza multidimensionalmente e não linearmente, como acontece, em geral, com as palavras orais, e sua realização necessita da presença simultânea de seus parâmetros (FERREIRA, 2010, p. 41).

No entanto, como qualquer língua, a Libras passa a ter verdadeiro sentido quando o seu usuário a utiliza de modo a conhecer a cultura, a conviver e a se envolver nas atividades sociais, históricas, políticas e culturais, constituindo sua identidade identidade surda. Voltando ao campo espacial, segue um exemplo

imagético do espaço necessário para que o usuário de uma das línguas de sinais possa produzir sua comunicação.

Figura 7 - Campo espacial gramatical.



Fonte: LANGEVIN; BRITO, 1988, p. 1.

Esse espaço, notavelmente amplo, geralmente é utilizado livremente pelo sinalizador em momentos presenciais, sem transmissão televisiva. Para esse recurso, há outra medida padrão universal⁴³.

Seguindo princípios universais das línguas naturais, as unidades dos parâmetros principais da Libras equivalem aos fonemas nas línguas orais. Cada parâmetro dispõe de unidades mínimas distintivas para juntos formarem os sinais. Sendo assim, realizando-se a troca de uma unidade mínima que compõe o sinal, ter-se-á como consequência a mudança do sinal e de significado (SANTOS; COSTA, 2012, p. 1899).

As unidades mínimas que separadas não possuem significados compõem os parâmetros da Libras e formam seu sistema fonético e fonológico como parte gramatical.

A principal preocupação da fonética é descrever as unidades mínimas dos sinais. A fonética descreve as propriedades físicas, articulatórias e perceptivas de configuração e orientação de mão, movimento, locação, expressão corporal e facial. [...] A fonologia estuda as diferenças percebidas e produzidas relacionadas com as diferenças de significado (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 82).

⁴³ De forma a incluir um dado sobre como a Libras circula no espaço de enunciação televisivo, por exemplo, de acordo com a ABNT/NBR 15.290/2005, que trata sobre as medidas para desenhos universais, na televisão, a posição da janela de libras deve estar à esquerda da tela (metade da altura e ¼ da altura do televisor), não devendo sobrepor-se a imagens, legendas ou símbolos que impeçam que se complete a informação visual; o plano de fundo da janela deve ser azul ou verde. O enquadramento do intérprete deve ser na parte superior, entre 10 a 15 centímetros acima da altura da cabeça; parte inferior, 5 centímetros abaixo do umbigo e a parte lateral observar a distância dos cotovelos levantados, quando, os dedos médios de cada mão tocam o centro torácico.

A explicação acima é importante e decisiva para compreender o campo linguístico em relação às línguas de sinais, pois põe em xeque a real essência dos cinco parâmetros da Libras como elementos linguísticos.

4.1.1 A configuração de mão

As mãos são partes que compõem o aparelho fonador nas línguas de sinais. Podemos dizer que, juntamente aos cinco parâmetros, o ramo de estudo responsável pelos atos da fala, da produção, da articulação e das variedades é a fonética. Já a “descrição fonológica do sinal está centrada, basicamente, na mão: sua configuração, orientação no espaço, localização/locação e movimento representados no léxico” (MÁXIMO, 2016, p. 38).

Lucinda Ferreira e demais pesquisadores (incluindo linguistas ouvintes e surdos fluentes na LS), a partir das análises sobre as 43 CM da ASL, determinaram às CM da Libras 46 formas distribuídas em proximidades ou semelhanças, em formas ordenadas por colunas e linhas, de modo que nas duas primeiras linhas fossem ordenadas seis colunas e na terceira linha sete colunas.

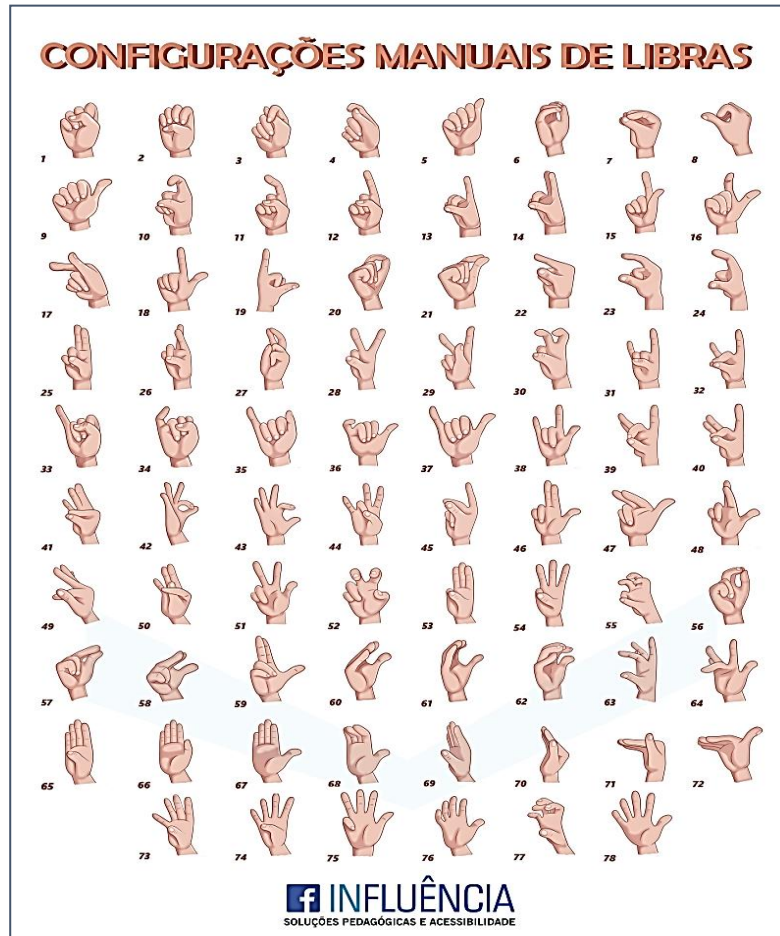
Ao longo do tempo, a quantidade de configuração de mão (CM) vem sendo alterada sempre que novos sinais surgem e são definidos, pois, como toda língua é viva, mudanças fazem-se necessárias.

Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a mão esquerda; tal mudança, portanto, não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante (tipicamente a direita para destros e a esquerda para canhotos), sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre ambas as mãos (KARNOPP, 2006, p. 31).

Como já foi explicitado anteriormente, as CM aumentaram significativamente ao longo dos anos, principalmente com a adesão legal dos cursos de graduação em Libras em diversas instituições de ensino superior (IES) espalhadas pelo Brasil. Em pesquisas eletrônicas, foram encontradas várias tabelas de novas CM e a de maior número somou 78 formas, ou seja, 32 novas formas de CM após Lucinda Ferreira (2010).

A seguir, é possível observar uma figura com as 78 CM.

Figura 8 - Configuração de mão.

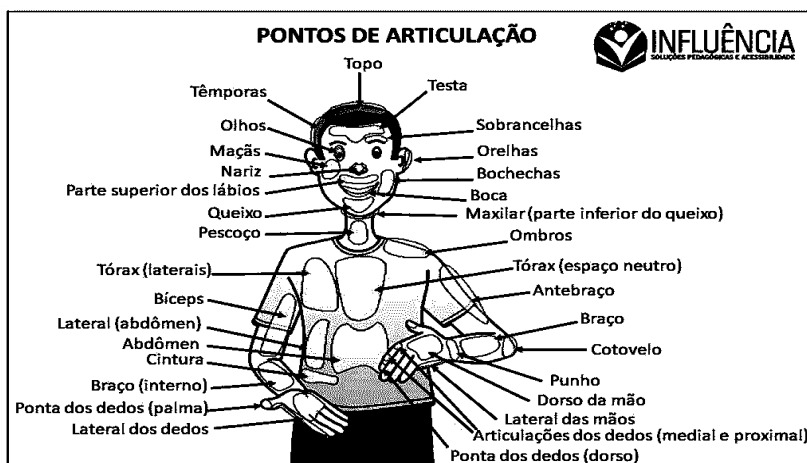


Fonte: Influências soluções pedagógicas e acessibilidade (2020).

4.1.2 Ponto de articulação

O PA, também chamado de localização/locação, trata-se do local onde é feito o sinal e “pode ser definido em alguns sinais a partir do campo semântico ao qual pertencem” (FERREIRA et al, 2011, p. 31). Além desses pontos, ainda há os sinais feitos sem contato. Os chamados espaços neutros são sinais feitos sem contato algum, seja contato de mão com mão, seja contato de mão.

Figura 9 - Pontos de Articulação.



Fonte: Influência, soluções pedagógicas e acessibilidade (2020).

O PA “é o lugar onde a mão predominante pode estar tocando alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor)” (VALE, 2019, p. 40). São exemplos os sinais para Brasil, trabalho, televisão, avisar etc.

Os pontos de articulação localizados na cabeça e no pescoço, geralmente, têm significados ligados à localização/locação, como, por exemplo, nos sinais para vontade/desejo, esquecer, maturidade, cheiro, ver/olhos, boca, nariz etc.

O ponto de articulação pode ser definido em alguns sinais a partir do campo semântico ao qual pertencem. Sinais como medo, compaixão, raiva, amor, saudade, alegria e tristeza possuem um mesmo campo semântico – sentimentos – e, por isso, têm em sua morfologia o mesmo ponto de articulação – peito esquerdo. Outros sinais relacionados a atividades cognitivas, como no caso de aprender, esquecer, lembrar, pensar, compreender, entender, imaginar, definir, sonhar e acreditar têm em comum o ponto de articulação na testa (FERREIRA et al., 2011, p. 31).

Uma curiosidade que aqui deve ser esclarecida refere-se ao PA dos sinais que tratam dos órgãos sexuais masculino (PA boca) e feminino (PA testa), que não são nos lugares onde anatomicamente estão. Trata-se de uma postura ética adotada pelos usuários da língua, que evita denotar aparentemente o contexto de um assunto tratado, visto que a LS é puramente gestual e visual. Esses sinais ficam “camuflados” e, portanto, não estão relacionados ao campo semântico da Libras. Vale destacar que

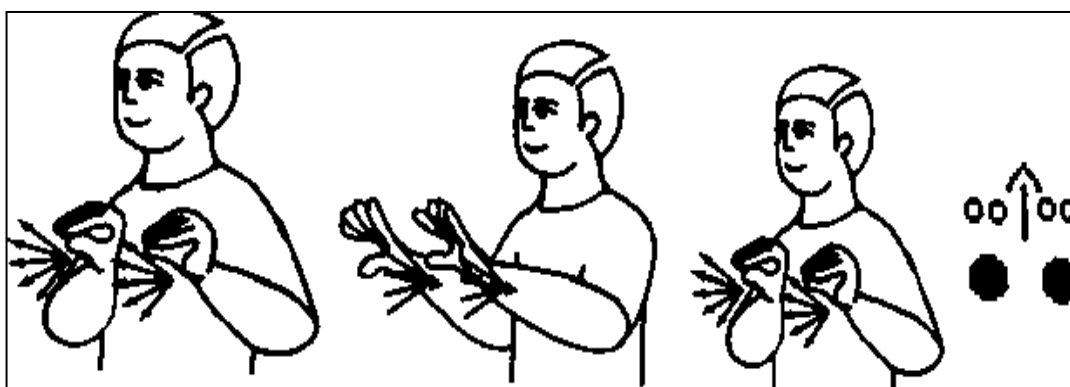
campo semântico é o conjunto de signos linguísticos (no caso da Libras é o conjunto de sinais) cujos elementos significantes estão inter-relacionados, compartilhando certas características comuns ou referenciais. Por exemplo: cachorro, gato e papagaio pertencem ao mesmo campo semântico de animais. Na Libras, os parâmetros de configuração dos sinais podem ser definidos pelo campo semântico. É o caso, por exemplo, do ponto de articulação no peito para os sinais ligados a sentimentos (FERREIRA et al., 2011, p. 31).

Um sinal em Libras pode ser feito com apenas uma CM ou mais. A CM se dá pela posição dos dedos. É possível, ainda, usar uma única mão para fazer um sinal ou ambas. No caso de ser usada somente uma mão, cabe ao sinalizador fazê-lo voluntariamente pela sua mão dominante (direita para os destros e esquerda para os canhotos). Há sinais que necessitam de uma mão ou de um braço de apoio para a mão ou o braço dominante. Há sinais simétricos ou assimétricos que necessitam das duas mãos ou braços.

Obviamente, uma pessoa surda não usuária da Libras poderá apontar (por mímicas) tais órgãos para se comunicar. Essa atitude é aceitável, quando a acessibilidade à comunicação for necessária diante da falta de uma língua (em comum) para mediar a comunicação interpessoal.

O sinal para o verbo “ENSINAR”, por exemplo, possui duas CM que sucedem por meio do PA pontas dos dedos, que se encontram a partir da CM “Rosa Fechada”, seguida da segunda CM que afasta os dedos uns dos outros, mas não os abrindo totalmente. Os dedos ficam esticados para frente.

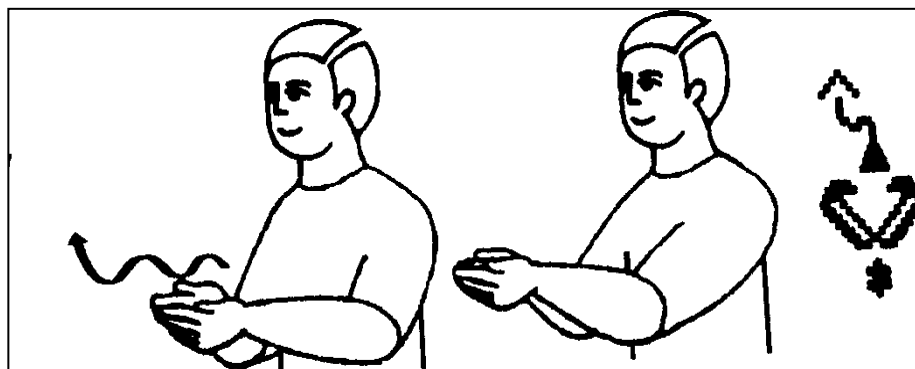
Figura 10 - Sinal de Ensinar.



Fonte: CAPOVILLA: RAPHAEL: MAURÍCIO. 2009a. p. 915.

Nesse caso, é ainda considerado espaço neutro, pois os dedos que se tocam são os dedos da própria mão configurada.

Figura 11 - Sinal de Barco.



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009a, p. 375.

No caso do sinal para barco, por exemplo, não se considera como “neutro”, porque as duas mãos em CM simétrica são tocadas uma à outra nas laterais, conforme mostrado na figura acima.

São mais de 30 PA que a mão tem para usar, ao realizar um sinal. Esse recurso possibilita que o vocabulário da Libras se amplie cada vez mais, pois, com várias CM, várias posições e vários PA, os movimentos são ampliados no âmbito lexical.

4.1.3 O movimento

No sistema fonético/fonológico das LS, o movimento, além de fazer parte dos três parâmetros da CM, considerados primários, é muito importante para a Libras. Compete a ele uma vastidão de sinais por conta de suas formas e suas direções (movimentos internos da mão e direcionais no espaço), pois é dinâmico.

Os movimentos podem ser unidirecionais, bidirecionais e/ou multidirecionais; a maneira é a categoria que descreve a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento, enquanto a frequência refere-se ao número de repetições de um movimento. Para que ocorra movimento, é preciso haver objeto e espaço (SANTOS, 2017, p. 22).

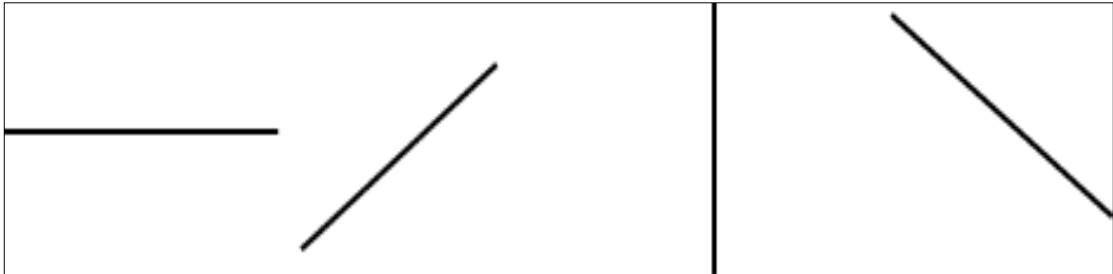
São diversas as categorias dadas aos movimentos: tipos, direcionalidade, maneira e frequência.

Quanto aos tipos, os Ms podem acontecer em formas geométricas ou contornadas, por interação, contato, torcedura do pulso ou dobramento do pulso

(diferentes da posição perspectiva, pois esta é parada).

A forma retilínea é a linha reta, podendo ser diagonal, vertical ou horizontal.

Figura 12 - Formas retilíneas.

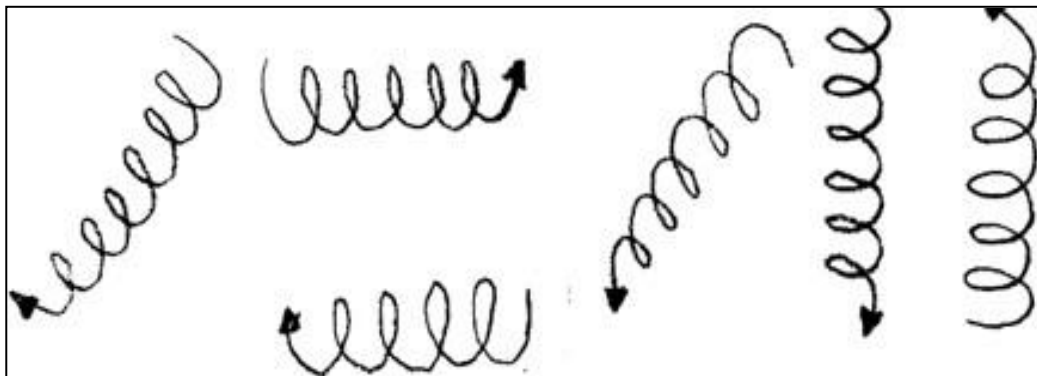


Fonte: A autora, 2021.

A forma retilínea indica a direção do movimento reto. É possível em sinais objetivos, sinais para polígonos, linha do tempo e pontos cardeais, por exemplo. Reto horizontal (distância, OBEDECER^VOCÊ, frase etc.); diagonal direita para esquerda (presidente, governador, ministros etc.); esquerda para direita (segundo sinal para cancelar algo ou VIAGEM^IR, VIAGEM^VOLTAR); e vertical (direito, Norte/Sul etc.).

A forma helicoidal é um movimento em espiral, utilizado em CL, que pode representar APOSTILA, MACARRÃO, movimento de uma ABELHA, CABELOS^CACHEADOS, ação de uma FURADEIRA, sinal para ETERNO, FIO^DE^TELEFONE etc.

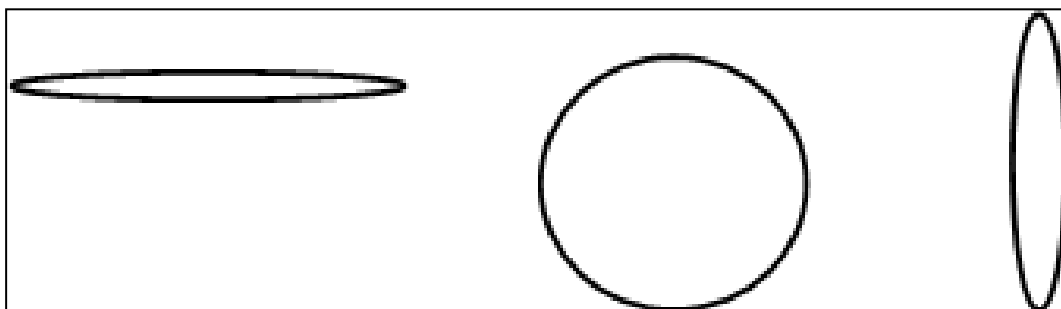
Figura 13 - Movimento helicoidal.



Fonte: A autora, 2021.

O movimento circular, por sua vez, pode se representar em forma de CL, sinais icônicos, como esféricos, BRINCAR, IDIOTA, BICICLETA, LIQUIDIFICADOR, COBRA, SANTO, ESPÍRITO^SANTO, LOUCO, NOIVADO.

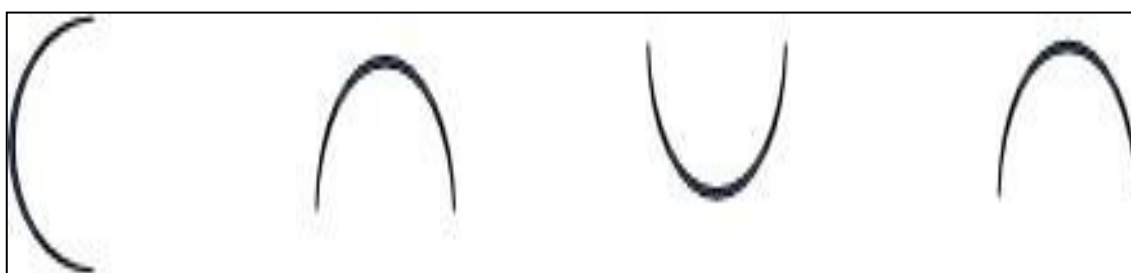
Figura 14 - Movimento circular.



Fonte: A autora, 2021.

Semicircular é um tipo de movimento também usado para CL, sinais icônicos ou abstratos. Alguns exemplos: o SOL se pondo ou, ainda, sinal de ABACATE, COLHER (talher), SOBRANCELHA, classificar uma MONTANHA, um DECOTE, sinal de COROINHA (auxiliar do padre na missa), CORAGEM, SURD@, SAPO, sinal de LUA etc.

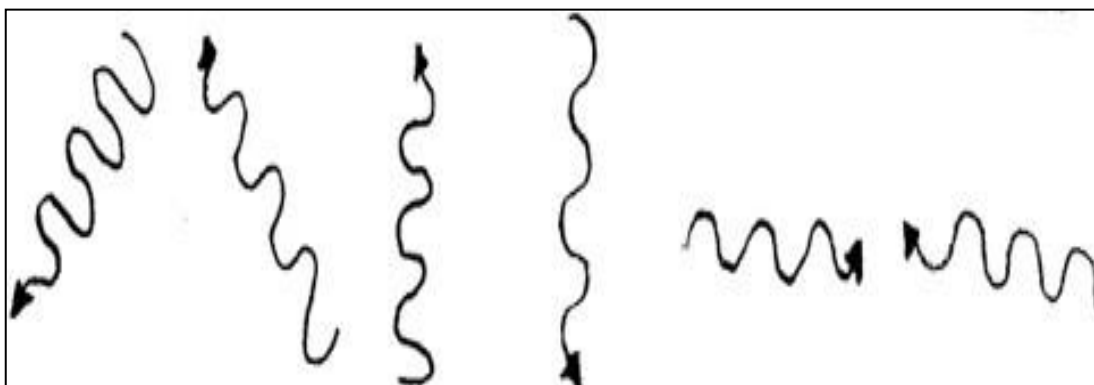
Figura 15 - Movimento semicircular.



Fonte: A autora, 2021.

O movimento do tipo sinuoso completa o sinal para Brasil, RIO, ESTRADA, COLUNA^VERTEBRAL, INTESTINO, LAGARTIXA, MOTOCICLISTA^CORRER, RATO, classificar um VESTIDO^BABADOS etc.

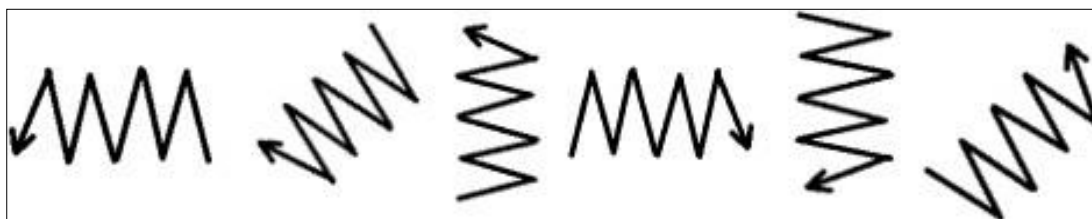
Figura 16 - Movimento sinuoso.



Fonte: A autora, 2021.

O tipo de movimento denominado de angular (zigue-zague) é utilizado para completar sinais como DIFÍCIL, LESMA, VERME, LAGARTAS, RAIOS, ELETRICIDADE, classificar um GRÁFICO etc.

Figura 17 - Movimento zigue-zaque.



Fonte: A autora, 2021.

O movimento pontual não tem uma forma visual escrita, entretanto, é um movimento sinalizado em passado, presente e futuro ou classificado para designar uma ação. Por exemplo, o sinal para viajar no passado, imediatamente, é feito direcionando o sinal para trás; caso seja presente, na direção diagonal, começando pelo ombro; e se futuro, para frente. Também há quem sinalize VIAGEM^EU^CHEGAR somente com o sinal invertido no presente (de cima para baixo até o ombro da mão que sinaliza).

A interação no movimento pode acontecer de forma alternada quando o sinal é feito com ambas as mãos, como no caso do sinal de trabalho, TELEVISÃO, TEATRO, por exemplo, que acontecem alternadamente – quando um movimento vai, o outro volta. Há interação por aproximação, a exemplo do movimento que contempla o sinal para MEIA (vestuário), PERTO, GUERRA, COLCHETES (matemática) etc. A interação por separação acontece no movimento que completa o

sinal para DIVORCIAR, SEPARAR^CASAL, AFASTAR-SE, DISTÂNCIA, sinal para EXAME^GINECOLÓGICO, CAMISA^ABRIR, LAÇO^FITAS^DESFIZER, CAIXA^ABRIR, OVO etc. Interação de inserção entre as mãos para completar sinal para faltar (a mão dominante se movimenta até a mão de apoio), EXTRA/INCLUIR, DENTRO, NASCER^ÁRVORE etc. Existe, ainda, o movimento de interação cruzada, tipo de movimento que acontece para formar sinais de DISPUTA, LOTÉRIKA/LOTERIA, CAIXA ECONÔMICA^BANCO, CRUZ, AJUDAR, PARAR, TUBARÃO etc. Há também movimentos que acontecem numa determinada região em que a CM está em contato com qualquer outra parte do corpo. Há pelo menos oito movimentos por contato:

- 1) contato por ligação para sinal para UNIÃO (CORRENTE, OLIMPÍADAS);
- 2) contato por deslizamento (como em sinal para BRANCO, EDUCAÇÃO, SABER, AMANHÃ, DESEJO/VONTADE, FALS@);
- 3) contato de toque pós movimento (COMO PEDRA, PAÍS, VERDADE, MATUREDADE, PEDAGOGO, SAÚDE);
- 4) contato de esfregar (para sinal de ARROZ, FINGIR, MENTIR, COCEIRA, MARROM, VERDE, VIÚVA);
- 5) contato de riscar (como para MORRER, FRANGO, FÓSFORO^ACENDER);
- 6) contato modo agarrar (usado para sinais como pegar, BUSCAR, ADOTAR, DORMIR^CAMA, BUSCAR);
- 7) contato por escovar (ESCOVAR^DENTES, ESCOVAR^CABELOS, ESCOVAR^ANIMAL);
- 8) contato por movimento pincelar (para PINCELAR^PAREDE, PINCELAR^TELA, PINCELAR^LÁBIOS^BATOM, PINTAR^CABELOS etc.).

São dois os movimentos que se utilizam de torcedura de pulsos:

- 1) movimento de rotação para sinal de laço, GAÚCHO = PESSOA^LAÇO, RIO GRANDE DO SUL = ESTADO^LAÇO, LIQUIDIFICADOR etc.,
- 2) rotação com refreamento como em sinais para motocicleta, CHAVE^ABRIR/FECHAR, CHAVE DE FENDA^FERRAMENTA etc.

Já para os movimentos em que o movimento existente está no dobramento de pulso, tem-se os sinais para SIM^AFIRMAÇÃO, ENVELOPE, PAPAGAIO e outros que trazem movimentos internos às mãos, para cima, para baixo, entre outros.

4.1.4 A direcionalidade ou orientação da(s) mão(s)

Quanto à direcionalidade, os movimentos estão subdivididos em três grupos: unidirecional, bidirecional e não-direcional. Os sinais formados pelos movimentos unidirecionais são aqueles em que os movimentos são feitos em uma única direção: Para cima (Deus, idade, orgulho, foguete); para baixo (desejo, amarelo, decreto, currículo, direito); para a direita (CUNHAD@, SAÚDE, LESTE, SOGR@); para a esquerda (OESTE, BIOLOGIA); para dentro (VOTAR^IMPRESSO, DENTRO, SAPATO, GUARDAR); para fora (NASCER^PLANTA, FORA, YOUTUBE); para o centro (AUTISTA, EU); para lateral inferior à esquerda (ESQUERDA^POSIÇÃO), para lateral superior esquerda (AVISAR^ALGUÉM); para lateral inferior direita (DIREITA^POSIÇÃO); para lateral superior direita (AVISAR^ALGUÉM); para direção específica (DIZER^À VOCÊ, OBEDECER^VOCÊ, ENTRAR^CASA).

O movimento que exige duas direções para formar um sinal é chamado de movimento bidirecional, podendo ser para cima e para baixo (professor, especial, televisão, cavalo, estrela); para a esquerda e para a direita (MEIA, FRASE, ONÇA), para dentro e para fora (CHÁ, METÁFORA); para as laterais opostas (VER^COM OLHOS, ESPAÇO^TEMPO/PERÍODO, CÉU). Por fim, tem-se a terceira direcionalidade considerada multidirecional (INCOMODAR, PESQUISAR, FOGOS).

Quanto à maneira, os movimentos podem acontecer de modo a qualificar a ação do sinal, em classificador descritivo, como, por exemplo, para descrever uma princesa, a fim de detalhar roupas, características etc. A tensão de um sinal ou classificador reflete, principalmente, a condição psicológica de uma pessoa: uma fala grosseira leva os movimentos dos sinais a serem lançados com força, por exemplo; a retenção está relacionada ao sinal que fica retido enquanto o movimento assume o contexto e o refreado que, como antes visto, quando o movimento não se conclui pela ação subsequente. A velocidade dos movimentos está condicionada à personalidade, à condição emocional e à fala do emissor/sinalizador.

A frequência e a repetição do movimento podem acontecer de forma simples ou por repetição. Isso dependerá do assunto, do uso de classificador, da condição cultural do emissor e de diversos outros fatores a que toda língua está sujeita.

4.1.5 As expressões facial e corporal (EF/EC/ENM)

As expressões corporal e facial entram no grupo dos parâmetros secundários. Consideradas parâmetros não manuais (PNM), ambas têm a função linguística de realizar a marcação das construções sintáticas e diferenciar os itens lexicais.

Na LIBRAS, existem sinais que são semelhantes e que, para distinguir seu significado, é preciso dar ênfase na expressão corporal ou facial, a fim de o surdo perceber a entonação da palavra, da frase ou do texto transmitido, pois a expressão é que transmite a ideia de pontuação afirmativa, negativa, exclamativa, interrogativa e de até mesmo sentimento, como medo, raiva, alegria, tristeza e outros (GOMES; BENASSI, 2015, p. 237).

As expressões facial e corporal dão vida, ou seja, conferem sentido à língua de sinais. É possível responder, perguntar, negar, afirmar sem ao menos usar sinais, mas usando somente expressões. Estudiosos garantem que as EF/EC contribuem de maneira excelente para o que está sendo comunicado não-verbalmente e “a falta de conhecimento da leitura da linguagem corporal pode levar a interpretações errôneas e à perda de informações vitais em determinada situação” (GOOD, 2019, p. 3). É comum intérpretes da Libras, normalmente à direita das telas de televisão, sinalizarem sinais usando somente os parâmetros primários chamados por alguns pesquisadores de “português sinalizado”, pois, para serem considerados como Libras, faz-se necessário que os parâmetros primários e secundários estejam conectados no campo semântico.

Para melhor compreensão, uma comparação que vale para todas as línguas orais é quando, por exemplo, um estudante de pós-graduação falante de Língua Portuguesa usar o “Google tradutor” para traduzir seu resumo para a Língua Inglesa. Por mais aproximada que chegue à tradução e que esta o ajude numa leitura, esse texto não será fidedigno, porque não houve combinação lexical ou semântica. Qualquer tradutor eletrônico, por mais avançado que seja, jamais terá aproximação de uma tradução/interpretação feita por uma pessoa, pois a língua é dinâmica e os recursos eletrônicos não possuem sensações, tampouco percepção semântica exata do discurso.

Ao contrário, “a linguagem corporal é a expressão externa do estado ou da condição emocional de uma pessoa, em que cada gesto que uma pessoa usa pode ser um reflexo preciso do que a pessoa está sentindo no momento” (GOOD, 2019, p.

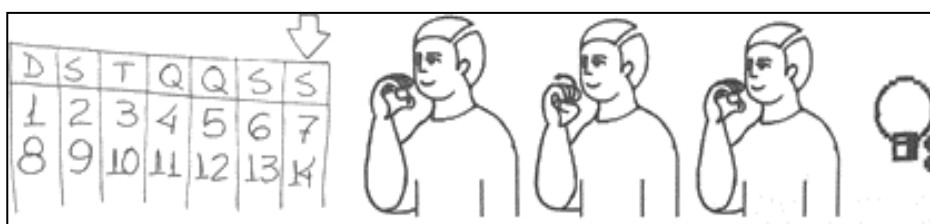
4). Isso acontece porque há necessidade de observar o contexto e o assunto, já que nem sempre a definição de um termo, por exemplo, lido sozinho trará o mesmo sentido semântico quando em meio a outros termos lidos antes e depois. Nas LS não é diferente; é preciso que o intérprete da Libras faça uso dos cinco parâmetros da Libras, evitando dúvidas, principalmente nos discursos políticos, os quais já deixam muitas questões nos eleitores usuários de suas próprias línguas.

As expressões corporal e facial “podem estar associadas às marcações de concordância gramatical, através da direção do olhar, ou relacionadas ao foco, às marcações negativas, às de tópico e às interrogativas” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 132-133). Elas são inseparáveis dos parâmetros primários, pois são partes na estrutura da Libras.

Nas Línguas de Sinais, portanto, é fundamental que todos os parâmetros estejam em sintonia com o discurso, porque, sendo visual, as LS se aproveitam das expressões facial e corporal para permitirem que a comunicação seja bem-sucedida, sem risco de dúvidas pelo receptor.

Cabe à fonologia estudar nos sinais as diferenças percebidas e produzidas, porque elas interferem no significado. Existem muitos sinais com uma única CM, no entanto, há diversas maneiras de diferencia-los, pelo PA, pelo M ou mesmo pelas expressões não manuais. Há sinais comuns e muito usados para explicar como se dá a análise fonológica da Libras.

Figura 18 - Sinal para Sábado.



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009a, p. 1963.

O sinal para SÁBADO possui duas CM (“C” e “S”), sendo seus movimentos (“C”, “S” e “C”). As duas CM e os seus movimentos são idênticos para os sinais de LARANJA, APRENDER, DESODORANTE. No entanto, o que os diferenciam em sinal são os PA, pois os movimentos também são os mesmos.

Figura 19 - Sinal para Laranja.

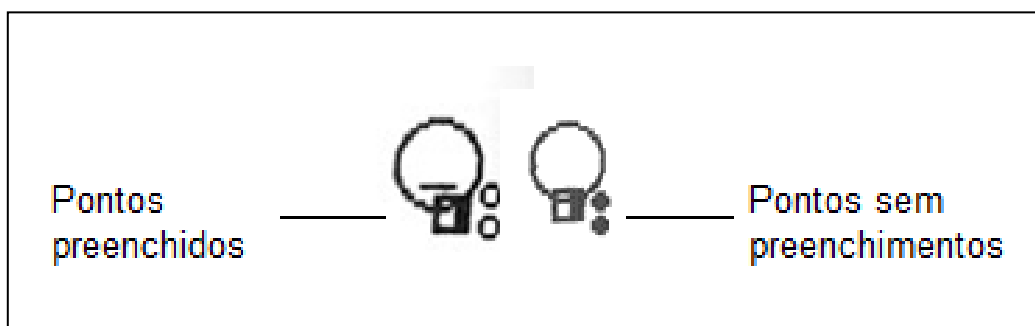


Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009b, p.1354.

Existem usuários fluentes da Libras que colocam ENM no sinal de LARANJA, fazendo movimento de sucção com a boca, a fim de denotarem que se trata de uma fruta e não de um dia da semana.

Como é possível perceber, as duas figuras acima são idênticas. A única diferença está na imagem de calendário para SÁBADO e na imagem da fruta para LARANJA, também no registro em *SignWriting* (SW). As escritas gráficas estão diferentes.

Figura 20 - Escrita de sinais.



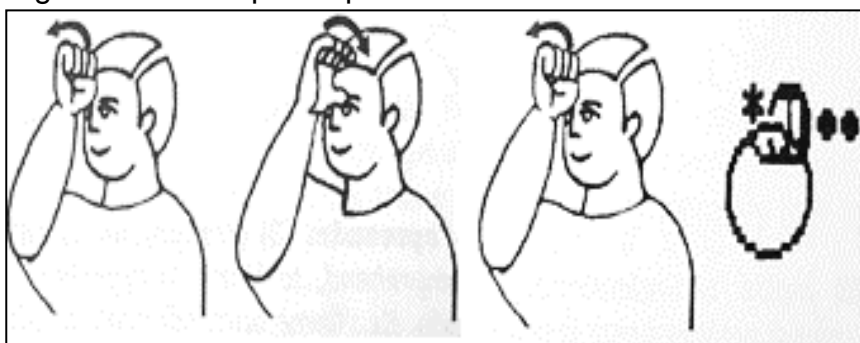
Fonte: A autora, 2021.

Em SÁBADO, não tem a imagem da boca e os dois pontos na vertical, próximos ao símbolo para mão, estão preenchidos, símbolo para quando a articulação média do(s) dedo(s) se fecha(m). Cada ponto representa um movimento de fechar (pontos preenchidos). Para o sinal de LARANJA, o que está diferente é que há sinal de boca grafado para “boca reta fechada” e a articulação média abre duas vezes; portanto, os sinais de dois pontos na posição vertical próximos da mão, indicando o movimento da CM. Isso denota que o sinal para LARANJA começa fechado, o que não é verdade. Portanto, ambos os sinais devem manter as formas gráficas para a escrita SW para articulação da CM, diferenciando-se somente da

expressão facial – a boca não reta, mas fechada e franzida ao redor, de modo a denotar a EF de que está chupando uma LARANJA; enquanto, para SÁBADO, mantém-se como está e sem o símbolo para “boca”.

O sinal da figura que vem na sequência é “APRENDER”. Esse sinal, apesar de diferir na CM inicial das duas figuras anteriores, apresenta as mesmas CM e M. O que muda é o PA, que não será à frente da boca e sim na frente da testa. Além disso, o PA é neutro, se aproxima da região, mas não a toca.

Figura 21 - Sinal para Aprender.

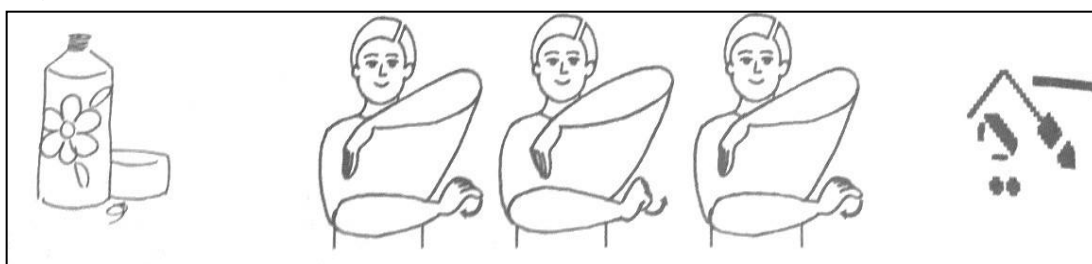


Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009a, p. 276.

Como é observado e descrito por Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 276) sobre a iconicidade do sinal de APRENDER, “a mão é fechada próxima à testa, assim, ela se abre e se fecha ligeiramente, duas vezes, como pegar ideias e colocá-las na cabeça”. A dúvida que fica é sobre a SW, que faz a marcação da articulação com o mesmo movimento para SÁBADO e a CM da SW inicia-se em “C” depois “S”, retorna em “C” e conclui em “S”.

Finalmente, tem-se o sinal para “DESODORANTE”, o qual possui a mesma CM e M dos sinais aqui analisados, mas o PA será a referência para diferenciá-lo dos demais.

Figura 22 - Sinal para Desodorante.



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009a, p. 276.

Nesse sinal, mantém-se com a mesma perspectiva posicional, porém o PA é espaço neutro próximo à axila do braço de apoio com cotovelo levantado. A diferença de PA denota o significado para que o sinal se defina como DESODORANTE e, por ter relação com a ação literal do produto, o sinal qualifica-se como classificador (CL).

Nascimento (2009) apresenta uma proposta de ordenação das expressões faciais. Cabe registrar que a referenciação para a ordenação do parâmetro Expressão Facial (EF) foi baseada na necessidade de representação na língua de sinais (como o movimento das sobrancelhas e dos lábios, por exemplo). A autora elenca a seguinte sequência para as expressões faciais: fechadas, ausentes (neutras), abertas. A respeito das Expressões Corporais (EC), Nascimento (2009) destaca a posição e o movimento da cabeça, dos ombros, do tronco e da cabeça. A ordenação desse parâmetro seguiria: com ou sem EC; da esquerda ou do centro para a direita; da direita ou do centro para esquerda; da frente para trás (contrário); de baixo para cima (contrário). No capítulo 5, contudo, apresentaremos a nossa proposta para inserção de outros parâmetros.

Os sinais aqui apresentados são exemplos que nos ajudam a enriquecer as análises fonéticas e fonológicas da Libras e a discutir como deveriam ser os estudos que merecem maior aprofundamento teórico e analítico nas disciplinas afins dos cursos de graduação de Línguas de Sinais em alguns países.

Nesse sentido, pretende-se seguir analisando como se dão os estudos sobre as LS e, quando possível, também o ensino da disciplina nos três outros países – França, Estados Unidos e Portugal.

4.2 Fonologia da Língua de Sinais Francesa (LSF)

Sobre o primeiro “currículo voltado ao público sinalizador” (GEFFROY; LEROY, 2020, p. 260), encontramos informação sobre o tema no “catálogo de formação” da Universidade de Paris 8, elaborado em 2004. De acordo com as referidas autoras,

[...] a primeira vaga de “mestre de conferência associado em tempo parcial” (PAST) para professor surdo sinalizador somente foi aberta em 2000, na

Universidade de Paris 8, em Ciências da linguagem. Antes da criação de tais vagas, nenhum verdadeiro currículo universitário em LSF pôde existir, ainda que a língua de sinais fosse eventualmente um objeto de estudo nessas mesmas universidades (GEFFROY; LEROY, 2020, p. 253).

Em pesquisa sobre a carga horária dos cursos de LSF, encontramos formação para intérpretes/professores de LSF na Universidade de Paris 8 e na Universidade de Lille (2021). No curso de graduação oferecido pela universidade, a previsão de formação é de “seis semestres, cada qual com 12 semanas, e a carga horária semanal é de 20 horas⁴⁴”, ou seja, 240 horas por semestre. Observamos que a grade é organizada em créditos que somam 30 créditos cada.

A disciplina de Fonologia da LSF acontece em dois semestres, de três créditos cada, que, quando transformados em horas, resultam de 48 horas. No entanto, para ingressar, faz-se necessário passar por uma banca de avaliação prática, a fim de comprovar fluência e avaliar conhecimentos e habilidades (BCC)⁴⁵.

No site educacional “Academia Francesa de LSF⁴⁶”, notamos os cursos de nível A1 e B1 e vimos que, para alcançar esse nível, é preciso cumprir, no mínimo, 600 horas de cursos totalmente voltados à linguística da LSF. Vale destacar que essa língua é reconhecida legalmente e tal legitimidade se encontra registrada no Código Educacional da França, em seu artigo L 312-9-1:

A língua de sinais francesa é reconhecida como uma língua por si só. Todos os alunos em causa devem ser capazes de receber instruções na língua de sinais francesa. O Conselho de Ensino Superior deve promover seu ensino. Devendo ser regularmente informado das condições de sua avaliação. Pode ainda, ser escolhido como um teste opcional para exames e competições, incluindo formação profissional. Sua divulgação e administração deverá ser facilitada⁴⁷ (FRANCE, 2005, tradução nossa).

⁴⁴ O texto em língua estrangeira é: 3 ans de formation organisés sur 6 semestres, 12 semaines de cours par semestre, une formation organisée en blocs de connaissances et de compétences (BCC), regroupant chacun une ou plusieurs Unités d’Enseignement (UE), 10 UE par semestre, pour une moyenne de 20h de cours hebdomadaires, à compéter nécessairement par un travail personnel régulier : lectures, autoformation en langue. Disponível em: <https://www.univ-lille.fr/formations/fr-00002187.html> Acesso em: 20 maio 2021.

⁴⁵ O texto em língua estrangeira é: Une formation organisée en blocs de connaissances et de compétences (BCC).

⁴⁶ O endereço do site pesquisado é: <https://labonneformation.pole-emploi.fr/annonce-formation/diplome-de-competence-en-langue-des-signes-francaise-niveau-a1-1-284278> Acesso em: 28/05/2021.

⁴⁷ O texto em língua estrangeira é: La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française. Le Conseil supérieur de l’éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être choisie comme épreuve

Na França, os estudos linguísticos, segundo contribuições de Wilbur (1979, p. 13), têm, primeiramente, alicerces advindos das teorias de Stokoe (1960), que define a fonologia em três parâmetros principais:

- 1) A Configuração da Mão.
- 2) A Localização/Locação.
- 3) O Movimento.

Esses três primeiros são considerados “parâmetros primários” pelo teórico. Os “parâmetros secundários” são:

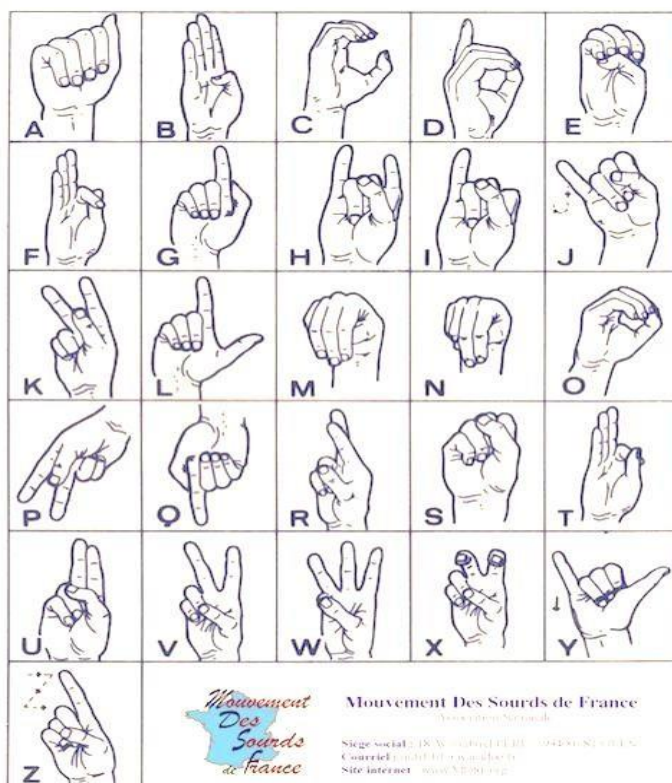
- 4) Orientação das mãos (OM).
- 5) Expressões Facial e Corporal.

Como já apresentamos anteriormente, os parâmetros definidos por Stokoe (1960) foram o marco para que a história das LS se disseminasse pelo mundo.

4.2.1 As configurações de mãos da LSF

Para a LSF, as CM presentes no alfabeto manual têm o mesmo valor de uso dos demais alfabetos, ou seja, é um recurso para o uso da língua oral francesa. O alfabeto manual francês elaborado por L'Épée é uma adaptação do alfabeto criado por Bonet. Cada letra do alfabeto foi resultado de escolhas das configurações de mãos, algumas icônicas e outras abstratas do alfabeto da língua oral.

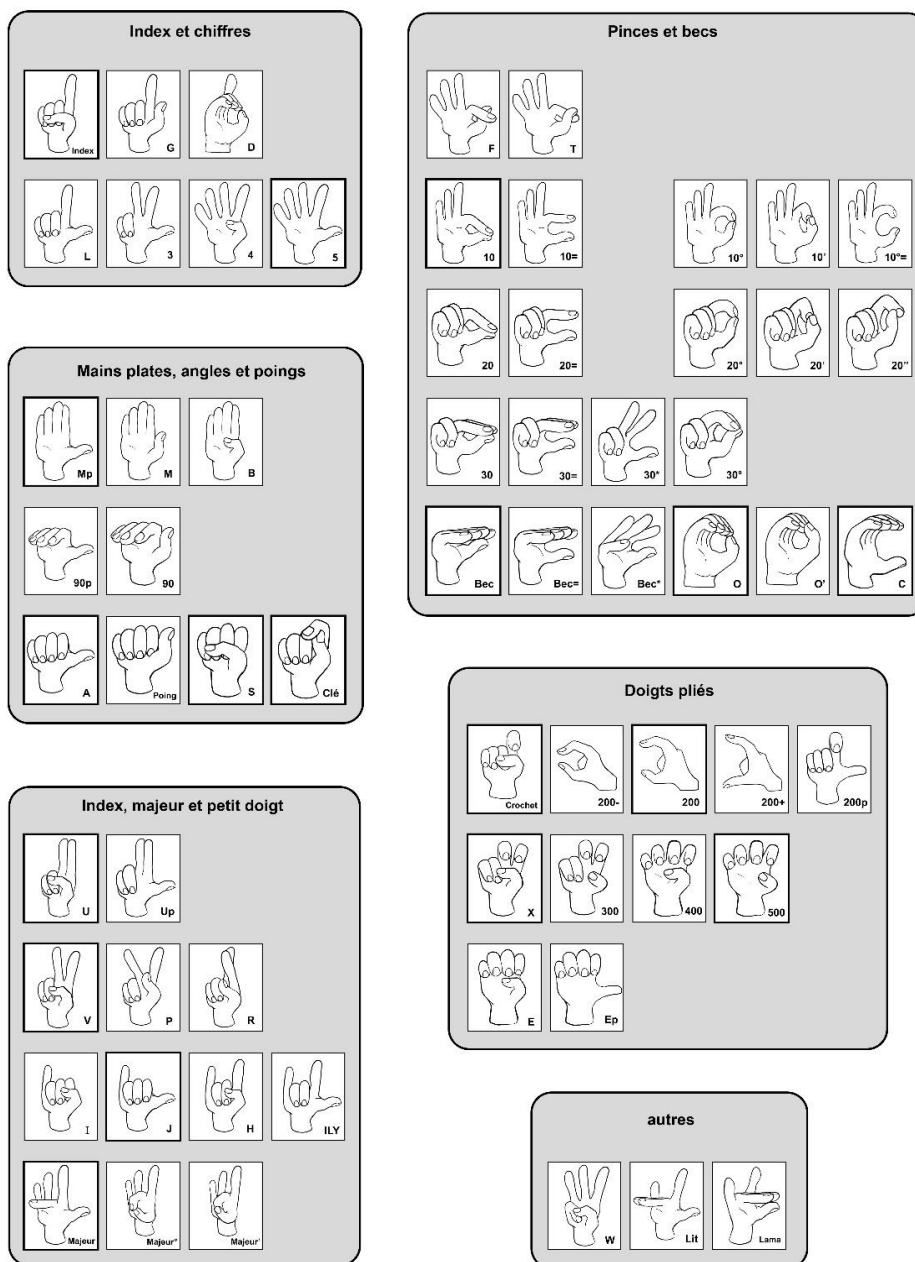
Figura 23 - Alfabeto manual francês.



Fonte: <http://www.mdsf.org/page79/page157/page157.html>

Na figura abaixo, é possível observar uma lista com diferentes formas que uma mão pode assumir (CM) e, por isso, a CM é considerada “unidade mínima” da Língua de Sinais; logo, é parte dos estudos fonético-fonológicos da LSF.

Figura 24 - Configurações de Mãos da LSF (2020).
Les configurations en LSF



Proposition de référencement et de présentation des configurations en LSF (Etienne Pagès - 2020)
<https://lsfconfigurations.wordpress.com/>

Fonte: <https://lsfconfigurations.wordpress.com/>

4.2.2 Ponto de articulação

Para Millet (2004), o ponto de articulação é o local no qual o sinal será executado em sua forma de citação. Como nas demais LS apresentadas nesta tese,

todos os parâmetros tornam possível identificar pares mínimos em LSF. Nessa perspectiva, os sinais [estúpido/bête] e [chefe/chef] diferem não só por localização/locação, mas também pela posição da mão dominante (M_1), uma das três novas configurações de mãos que trazemos na proposta para os oito parâmetros da Libras. Vejamos os sinais “estúpido” e “chefe” na figura abaixo.

Figura 25 - Diferenças em relação ao ponto de articulação.



Fonte: A autora, 2021.

4.2.3 Movimentos na LSF

Nos estudos fonológicos da LSF, os movimentos não se resumem somente aos movimentos manuais, mas inclusive aos movimentos do corpo e da face. Nesses estudos, consideram-se, ainda, duas categorias de movimentos:

- 1) O movimento icônico.
- 2) O movimento abstrato.

Tais movimentos conduzem para a formação do léxico e do valor semântico de uma frase. Millet (2004) fez uma analogia entre o movimento da LSF e da LF e explicou que, para a LSF, existem movimento para fora do corpo, movimento em direção ao corpo, movimento ascendente e movimento descendente; já para a LF escrita, se compõe na forma ondulante da esquerda para a direita, para cima ou para baixo, para fora em linha reta, também podendo acontecer para cima ou para baixo. O fato de acontecer o duplo movimento interfere somente no léxico e não na

⁴⁸ Com os dedos indicador e médio (configuração em “U”), tocar no topo da cabeça.

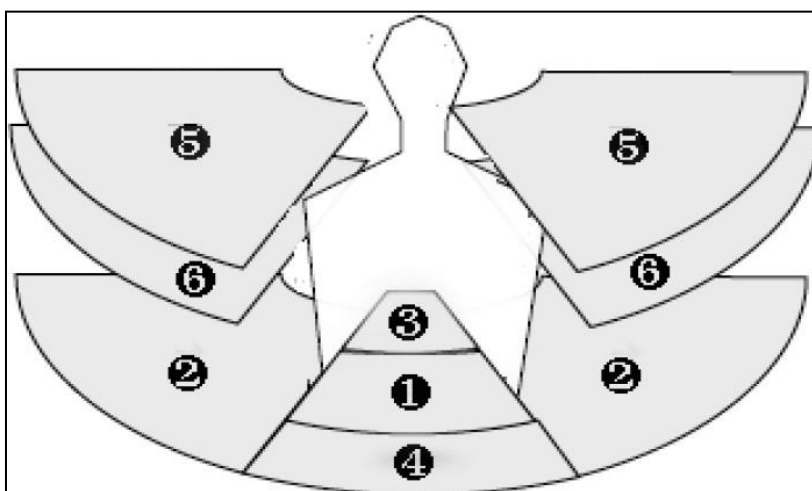
⁴⁹ Usando os dedos indicador e médio (configuração em “U”), tocar na parte superior do braço.

condição semântica. Por exemplo, o sinal para “tucano” em Libras exige duplo movimento, ou seja, a articulação do gesto e a iconicidade.

Segundo Millet (2004, p. 6) o campo semântico das LSF apresenta seis zonas pré-semânticas de espacialização das relações sintáticas assim enumeradas:

1. Espacialização das relações sintáticas.
 - a. Espaço 1 (pequeno quadrado em frente ao signatário): espaço neutro
 - b. Espaço 2 (esquerda e direita do signatário ligeiramente superior à cintura): espaço da terceira pessoa animada como a gente ou beneficiário.
 - c. Espaço 3 (próximo ao corpo do signatário): espaço da primeira pessoa animada como a gente ou beneficiário.
 - d. Espaço 4 (bem longe do corpo do signatário): espaço da terceira pessoa inanimada como meta.
 - e. Espaço 5 (esquerda e direita do signatário nos templos): espaço do agente indefinido (“ligado”).
 - f. Espaço 6 (esquerda e direita do signatário ao nível do ombro): espaço dealuguel (MILLET, 2004, p. 6, tradução nossa).

Figura 26 - Seis zonas pré-semânticas da LSF.



Fonte: MILLET, 2004

<https://journals.openedition.org/apliut/docannexe/image/3326/img-5.png>

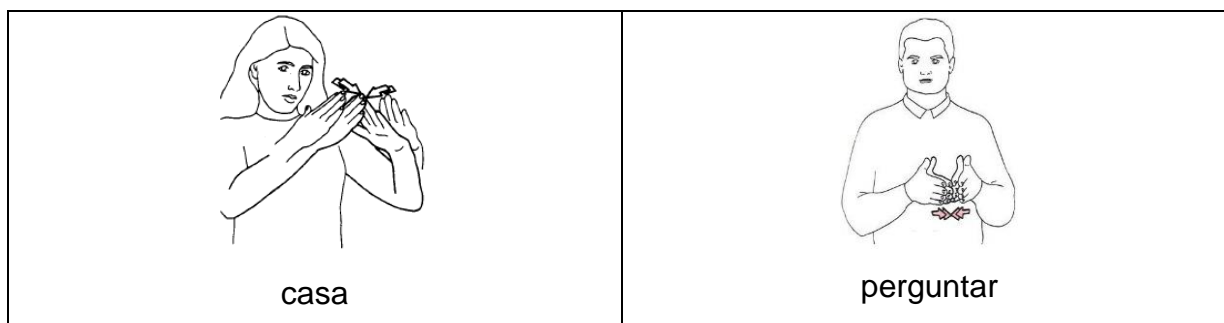
Os movimentos na LSF são, portanto, muito bem explicados e detalhados para caracterizá-los como unidades mínimas fonológicas.

4.2.4 A direcionalidade ou orientação das mãos

Assim como os demais parâmetros até então descritos, a mudança na

orientação (ou orientação das palmas da mão em relação ao signatário) da LSF também produz diferenças de significado. Millet (2004) exemplifica tais diferenças com os sinais de casa [maison] e perguntar [demander].

Figura 27 - Diferenças em relação à direção.



Fonte: A autora, 2021.

4.2.5 As expressões facial e corporal e novos parâmetros

Em 1973, Régine Battiston acrescentou outros dois parâmetros, um no grupo dos primários e um no grupo dos secundários. Elevou a OM do segundo grupo para o primeiro, que, depois, em 1975, foi confirmada por Marcowicz e Woodward⁵⁰.

Segundo os três pesquisadores, esse quarto parâmetro constitui os signos e faz parte da ordem dos manuais. Eles acrescentaram, ainda, em suas pesquisas, algumas restrições linguísticas para a realização de determinado sinal, pois há signos que recorrem a dois contatos sucessivos junto ao corpo. Isso dá à configuração de mão diferentes possibilidades de signos⁵¹. O interessante dos estudos fonológicos registrados por esses autores é que aprofundam a relação de contato de um sinal.

⁵⁰ O texto em língua estrangeira é: STOKOE, en 1960 [...]La définition des trois paramètres qui entrent dans la constitution d'un signe: la configuration de la main, [...] localisation [...] quatrième paramètre, ORIENTATION, selon celui qui convient à l'orientation de la paume, ce ajouté plus tard, par BATTISON en 1973, par BATTISON, MARKOWICZ et WOODWARD en 1975. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lgge_0458-726x_1979_num_13_56_1827.pdf Acesso em: 10/05/2021.

⁵¹ O texto em língua estrangeira é: Ces auteurs donnent plusieurs exemples de contraentes linguistiques dans la réalisation des signes. Certains signes impliquent deux contacts successifs avec le corps. En divisant ce dernier en quatre régions, tête et cou, tronc, bras, main, on établit les différentes possibilités pour le premier contact et l'on définit ensuite les seules combinaisons admises pour le deuxième contact, selon le tableau. *Ibidem*.

Contextualizando a tabela apresentada abaixo, é possível compreender as regras para contato do corpo na formação de um signo.

Tabela 1 - Contatos permitidos para sinais com dois contatos corporais

Primeiro Contato	Segundo contato			
	Cabeça	Tronco	Braços	Mão
Cabeça	+	+	+	+
Tronco	–	+	–	+
Braços	–	–	+	–
Mão	+	–	–	+

Fonte: BATTISON; MARKOWICZ; WOODWARD, 1975 *apud* WILBOR, 1979, p. 14.

Visualizando a tabela, percebe-se que o sinal + [mais] indica uma sequência de contatos que são admitidos. Já o sinal – [menos] indica uma sequência inadmissível. A formação de um sinal, para que seja entendido em Libras, seria como no exemplo que se segue.

HOMEM (CABEÇA)^COROA (CABEÇA) = REI
 HOMEM (CABEÇA)^ISRAEL (TRONCO) = ISRAELITA
 HOMEM (CABEÇA)^BRANCO (BRAÇO) = HOMEM BRANCO
 HOMEM (CABEÇA)^MÃO^BEIJAR (MÃO) = PAI

Para o Battiston (1973), nos estudos fonológicos, existem ordens para a ação de cada unidade mínima na formação de um sinal. Além dessa colocação⁵² (BATTISTON, 1974 *apud* WILBOR, 1979, p. 14), citaram-se mais três restrições relacionadas aos sinais com duas mãos.

- 1ª – Ambas as mãos se movem independentes uma da outra.
- 2ª – Apenas uma mão se move, mas ambas têm a mesma configuração.
- 3ª – Apenas a mão dominante se move e a escolha da configuração de outra

⁵² O texto em língua estrangeira é: BATTISON (1974) a décrit deux autres contraintes liées aux signes formés avec les deux mains. Ces signes sont de trois types : 1) les deux mains bougent, indépendantes l'une de l'autre ; 2) seule une main bouge, mais toutes les deux ont la même configuration ; 3) seule une main bouge (la main dominante) et le choix de la configuration de l'autre main se réduit à quelques possibilités. Pour les signes où les deux mains bougent, il existe une condition de symétrie qui impose que leur configuration soit identique et que leur orientation et leur mouvement soient identiques ou symétriques (images en miroir). Pour les signes formés avec les deux mains dans lesquels les configurations ne sont pas identiques (type 3 cité plus haut) il existe une condition de dominance qui impose que la main non dominante reste immobile tandis que la main dominante produit le signe. (La main dominante est, le plus souvent, considérée être celle qui est utilisée par le signeur lorsqu'il fait un signe où n'intervient qu'une main. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lgge_0458-726x_1979_num_13_56_1827.pdf Acesso em: 10/05/2021.

mão é reduzida a algumas possibilidades.

Nos sinais em que ambas as mãos se movem, há uma condição de simetria (igualdade de CM para as duas mãos), ou seja, os movimentos também (espelhado). Para sinais com CM diferentes, existe condição de dominância que impõe que a mão não-dominante permaneça imóvel enquanto a dominante produz o sinal.

Wilbor (1979, p. 15) cita que, em 1975, Battiston sustentou que a mão não-dominante é capaz de fazer no máximo seis tipos de CM para a ação de um sinal:

Mão na configuração S: punho fechado; Mão na configuração de B: palma estendida;
 Mão na configuração 5: mão com os cinco dedos afastados;
 Mão na configuração do G: punho com o dedo indicador estendido; Mão na configuração de C: mão em semicírculo;
 Mão na configuração 0: as pontas dos dedos encontram o polegar para representar um círculo⁵³ (tradução nossa).

De acordo com Boyes (1973) *apud* Wilbur (1979, p. 15), “essas seis CM estão entre as primeiras apreendidas pelas crianças no início da aquisição⁵⁴.” Na França, os estudos fonológicos se preocupam com a aquisição da linguagem (a língua aprendida pela convivência) e não com a aprendizagem da linguagem (a língua aprendida pelo ensino metodológico). Nesse caso, os estudos fonológicos enaltecem a aquisição da língua e observam que, se os sinais são compostos por parâmetros que são aprendidos gradualmente, a criança surda aprende cada parâmetro por vez. “O primeiro parâmetro adquirido é a localização, então vem o movimento e depois a configuração da mão⁵⁵” (MEIER et al., 2000; MORFORD,

⁵³ De plus, la main non dominante peut seulement avoir l'une des six configurations suivantes, qui sont les moins marquées: 1) Main dans la configuration du S: poing fermé;
 2) Main dans la configuration du B: paume étendue;
 3) Main dans la configuration du 5: main avec les cinq doigts écartés;
 4) Main dans la configuration du G: le poing avec l'index tendu;
 5) Main dans la configuration du C: main en demi-cercle;
 6) Main dans la configuration du 0: les bouts des doigts rencontrent le pouce pour figurer un cercle.
Ibidem.

⁵⁴ O texto em língua estrangeira é: Elles sont parmi les premières configurations acquises par les enfants apprenant une langue des signes BOYES (1973 *apud* WILBUR, 1979). Disponível em: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006524761/2005-02-12 Acesso em: 03/05/2021.

⁵⁵ O texto em língua estrangeira é: Les signes sont composés de différents paramètres (voir section 1.4.1) qui sont acquis graduellement. Le premier paramètre acquis est l'emplacement, ou lieu d'articulation, puis vient le mouvement, puis la configuration de la main (Meier et al., 2000; Morford, 2000). Disponível em: https://doc.ero.ch/record/4300/files/1_these-NiederbergerN.pdf Acesso em: 07/05/2021.

2000 *apud* NIEDERBERGER, 2004, p. 7).

Toumadre e Hamm (2018, p. 4) citam Cuxac (2000), ao afirmarem que os sinais são unidades significativas e que tais unidades são compostas de oito formas paramétricas dispostas em dois grupos: primários e secundários. Os parâmetros primários, que são manuais, são formados por CM, PA e M. Battison (1974) adiciona um quarto parâmetro, a Orientação Manual da Palma da Mão⁵⁶ (OPM)” (BATTISON, 1974 *apud* HADJADJ, 2017, p. 18), ainda que este tenha poucos pares mínimos. Os quatro secundários são os não-manuais, compostos por Expressão Facial, Olhar, Movimento Labial e Postura Corporal, considerado para a LSF de grande importância.

No decorrer da aquisição da língua, “os parâmetros secundários, como a orientação das mãos, são adquiridos posteriormente; na verdade, a autora alerta que a aquisição de todos os parâmetros leva anos para se concretizar”⁵⁷ (HOLZRICHER; KNAPP; MEIER, 2001 *apud* NIEDERBERGER, 2004, p. 7). Na aquisição, os parâmetros primários serão os primeiros decodificados pela criança, partindo das experiências do dia a dia, e os secundários serão acrescentados de acordo com a percepção cognitiva de cada indivíduo.

Chételat-Pelé (2010) faz uma crítica coerente sobre a ausência de alguns parâmetros não manuais e acrescenta que há linguistas que defendem sua extinção, o que afeta o sistema lexical da língua.

O não manual intervém no nível lexical em quatro casos, na constituição de um sinal padrão (5º parâmetro); na distinção de dois signos; na distinção entre o objeto e sua ação e / ou uso; em fazer modificadores, como adjetivos de qualificação, advérbios, etc.⁵⁸ (CHÉTELAT-PELÉ, 2010, p. 22, tradução nossa).

A autora atenta para termos homônimos em qualquer língua e que se diferenciam a partir do seu contexto. Pode-se citar, em LP, a frase “a manga está

⁵⁶ O texto em língua estrangeira é: Battison (1974) ajoute un quatrième paramètre : l'orientation de la paume de la main. Même si ce paramètre permet d'avoir quelques paires minimales. *Ibid.*

⁵⁷ O texto em língua estrangeira é: Les paramètres secondaires tels que l'orientation de la main sont également acquis plus tardivement [...] L'acquisition des configurations se prolonge sur plusieurs années et ne serait maîtrisée (Meier et al., 2000; Morford, 2000). *Ibid.*

⁵⁸ O texto em língua estrangeira é: Le non manuel intervient au niveau lexical dans quatre cas de figure: Dans la constitution d'un signe standard (5ème paramètre); Dans la distinction de deux signes; Dans la distinction entre l'objet et son action et/ou utilisation; Dans la réalisation de modifieurs (adjectifs qualificatifs, adverbes, etc.).

passada”. Para entendê-la, faz-se necessário ler os textos anteriores ou posteriores para descobrir a qual substantivo simples o texto se referiu. Em Libras, os exemplos dos substantivos “sábado” e “laranja” também dependem do contexto para que o homônimo seja esclarecido e para que o texto tenha coerência.

Já os homossígnos são aqueles sinais que se distinguem pelo quinto parâmetro, o recurso não-manual, o qual podemos incluir ao exemplo homônimo de “sábado” e “laranja” quando o contexto não estiver claro. Como exemplo, vamos pensar na frase: “sábado tem laranja.” Em Libras, o sinal de sábado e de laranja são homônimos e podem ser homossígnos quando acrescentado o parâmetro Movimento com os Lábios (ML) para laranja, indicando o movimento de sucção do suco da fruta. “Os qualificadores são feitos graças ao mimetismo facial e podem ser objetivo ou subjetivo dependendo da orientação do olhar”⁵⁹ (CUXAC, 2000 *apud* CHÉTELAT-PELÉ, 2010, p. 26, tradução nossa).

A pontuação também acontece pelo recurso não-manual. Uma interrogação (pergunta), uma dúvida, uma exclamação, uma negação, uma dúvida, um ponto final etc. são acrescentados pela expressão facial, inclusive pela ação das sobrancelhas no discurso.

Os estudos fonológicos da LSF, portanto, se aprofundam muito nos movimentos manuais.

4.3 Fonologia da Língua de Sinais Americana/American Sign Languages (ASL)

Em relação aos cursos de graduação, encontramos no site⁶⁰ da GU uma lista com a ementa das disciplinas. Coadunando com a proposta e com os objetivos desta tese, destacamos o curso de bacharelado “B.A. in American Sign Language”, que conta com 19 disciplinas e três eletivas no seu ementário. Uma única disciplina, com três créditos, trazia em sua ementa tópicos sobre fonologia: trata-se da LIN101- Línguas de sinais e sistemas de sinais. Segue a ementa.

⁵⁹ O texto em língua estrangeira é: Selon (Cuxac, 2000), les qualificatifs sont réalisés grâce à la mimique faciale et peuvent être objectifs ou subjectifs selon l’orientation du regard.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.gallaudet.edu/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

Uma introdução às principais características das línguas e à estrutura, uso e variação das línguas de sinais e sistemas de sinais comumente usados nos Estados Unidos. O curso cobrirá quatro tópicos principais: (1) Linguagem: A natureza e definição das línguas, a singularidade da linguagem e os contrastes entre a língua e outras formas de comunicação; (2) Linguagem e Cultura: O papel da linguagem na sociedade humana, com foco especial na aquisição da linguagem, identidade linguística e bilinguismo; (3) Estrutura da Língua Americana de Sinais: Um levantamento das principais características da estrutura linguística da ASL. Os tópicos são: Fonologia: a estrutura dos sinais físicos; Morfologia: a estrutura básica e composição de unidades significativas de ASL; Sintaxe: ordem das palavras e sinais sintáticos não manuais em sentenças ASL; (4) Variação do idioma: variação do idioma e contato com o idioma na comunidade surda, incluindo discussões sobre variedades de sinais e sistemas de representação do inglês.⁶¹

Sobre o ingresso de aluno no curso de graduação em ASL, durante a pesquisa, encontramos alguns requisitos mínimos para o pleito à vaga. Em pesquisa pelo sítio da *Gallaudet University*⁶² (2021), observamos que o estudante precisa comprovar-conhecimento de, pelo menos,

37 horas em conhecimentos gerais, 09 horas de cursos relacionados à grade, como a análise comparativa da ASL e Língua Inglesa, desenvolvimento dos recursos referentes à visual e língua e sistema de sinais. Para 51 horas de cursos muito próximos do curso que se pretende e mais 23 horas de cursos gratuitos relacionado à grade (GALLAUDET UNIVERSITY, 2021).

Essas horas somadas são de comprovação linguística da fluência, necessária para ser admitido na graduação. No final do curso, o aluno deve cumprir um ano de residência em uma instituição indicada para comprovar competência no aprendizado.

Especificamente sobre os aspectos fonológicos, assim como nas línguas

⁶¹ Texto em língua estrangeira é: An introduction to the major features of languages and to the structure, use, and variation in the sign languages and sign systems commonly used in the United States. The course will cover four major topics: (1) Language: The nature and definition of languages, the uniqueness of language, and contrasts between language and other forms of communication; (2) Language and Culture: The role of language in human society, with special focus on language acquisition, language identity, and bilingualism; (3) American Sign Language Structure: A survey of the major features of the linguistic structure of ASL. Topics are: Phonology: the structure of the physical signals; Morphology: the basic structure and composition of meaningful units of ASL; Syntax: word order and nonmanual syntactic signals in ASL sentences; (4) Language Variation: Language variation and language contact in the deaf community, including discussions of contact varieties of signing and systems for representing English. Disponível em: Disponível em: <https://gallaudet.smartcatalogiq.com/2020-2021/Undergraduate-Catalog/Undergraduate-Education/Undergraduate-Majors-and-Minors/Department-of-American-Sign-Language-and-Deaf-Studies/B-A-in-American-Sign-Language>.

⁶² Disponível em: <https://gallaudet.smartcatalogiq.com/2020-2021/Undergraduate-Catalog/Undergraduate-Education/Undergraduate-Majors-and-Minors/Department-of-American-Sign-Language-and-Deaf-Studies/B-A-in-American-Sign-Language>. Acesso em: 25/05/2021.

faladas, um fonema não tem significado quando estudado separadamente, uma vez que a alteração de um fonema em uma palavra pode mudar completamente seu significado. A fonologia em estudo amplo é citada como parâmetro nas LS, mas, quando entendida em sua especificidade, fica mais fácil de perceber a complexidade da ASL.

A primeira distorção nos estudos fonológicos das LS está no conceito, não compreendido por leigos no assunto quando se trata de fonologia; “o termo “fonema” foi substituído por “quirema” por Stokoe e, depois, alterado para “parâmetro” das línguas de sinais”⁶³ (HANSEN, 2006, p. 289, tradução nossa). Portanto, quando se fala de parâmetros, fala-se de fonemas. Por sua vez, os fonemas (parâmetros) em ASL, segundo Tatman (2015), se compõem por pelo menos seis principais que são CM, L, M, O, Número de Mão (NM) e Expressão Não-Manual (ENM).

4.3.1 Configuração de mãos da ASL

Na ASL, as CM apresentam variações que acontecem no decorrer do movimento. Portanto, diferentemente da Libras, essas variações, também identificadas em ASL como CM primas, não são contadas; se fossem, a quantidade de CM se quadruplicaria, pois “pelo menos 160 formas distintas de mão foram atestados linguisticamente”⁶⁴ (PRILLWITZ et al., 1989 *apud* TATMAN, 2015, p. 2, tradução nossa).

No início de sua descrição linguística, a ASL começou a ser disseminada apresentando no máximo 20 CM diferentes. Conforme o vocabulário foi se ampliando, houve necessidade de readequar as CM. Em pesquisa eletrônica, no sítio HANDSPEAK online, sobre a quantidade de CM “os linguistas da ASL, têm diferentes contagens sobre o número de CM primos [...], assim como a língua

⁶³ O texto em língua estrangeira é: The term “phoneme” (or Stokoe’s analogue, “chereme”) was subsequently replaced by the term “parameter” as the American structuralist view. There are at least six major parameters that have gained general acceptance: handshape, location, movement, number of hands, palm orientation and non-manuals.

⁶⁴ O texto em língua estrangeira: Handshape refers to the overall shape of the hands, including selection and posture of the fingers. At least 160 distinct handshapes have been attested cross-linguistically PRILLWITZ et al. (1989 *apud* TATMAN, 2015).

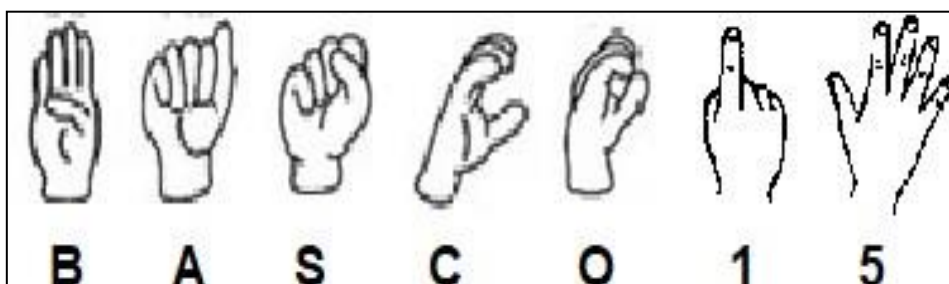
inglesa tem entre 40 e 44 fonemas, dependendo dos argumentos dos linguistas⁶⁵. Como unidades mínimas, a CM não tem sentido sem, pelo menos, um par mínimo.

Podemos dizer que, atualmente,

[e]xistem aproximadamente 40 formas de mão em ASL, e essas formas de mãos compõem a maioria dos sinais. Com crianças pequenas, nos concentramos em sete formas básicas de mão. Essas formas de mão são nomeadas em letras e números que se assemelham a: B, A, S, C, O, 1 e 5⁶⁶ (MITCHINER; GOUGB, 2017, p. 35, tradução nossa).

Inclusive, são CM que trazem mais sinais quando em conjunto com os demais parâmetros, além de serem fáceis de serem lembrados no início da aprendizagem quando criança e de serem considerados elementos não marcados.

Figura 28 - CM da ASL.



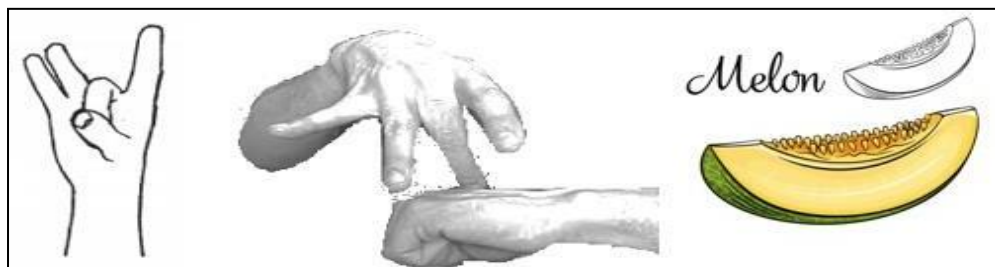
Fonte: A autora, 2021.

Em linguística, elementos marcados tendem a usar mais de duas articulações, tornando-se mais complexos para a decodificação na aquisição ou no aprendizado.

⁶⁵ O texto em língua estrangeira é: The handshape parameter has over 55 handshapes. ASL linguists have different counts on the number of handshape primes e.g., whether to count a small group of handshapes that have a minor difference. Just like the English language has between 40 and 44 phonemes, depending on what linguists' arguments are. Disponível em: <https://www.handspeak.com/learn/index.php?id=397> Acesso em: 20/05/2021.

⁶⁶ O texto em língua estrangeira: There are approximately 40 handshapes in ASL, and these handshapes make up most of the signs. With young children, we focus on seven basic handshapes. These handshapes are named after the letters and numbers that they most resemble: B, A, S, C, O, 1, and 5..

Figura 29 - CM marcada e produção do sinal melão.



Fonte: A autora, 2021.

Os não marcados trazem menos marcas gramaticais.

Na linguística, 'não-marcado' é usado para descrever unidades de linguagem mais fáceis de produzir e usadas com mais frequência. No estudo da ASL, observa-se que as formas de mãos marcadas como as ilustradas abaixo são: (1) mais difíceis de produzir, (2) aprendido posteriormente por bebês surdos com pais surdos (Boyes-Braem 1973, McIntire 1974) e (3) ocorrem com menos frequência em ASL e em outras línguas de sinais⁶⁷ (WOODWARD, 1978, p. 342, tradução nossa).

Portanto, o conceito de não marcado seria ligado a uma maior frequência, pois carrega menos marcas gramaticais que o seu oposto – o marcado.

4.3.2 Localização/Locação em ASL

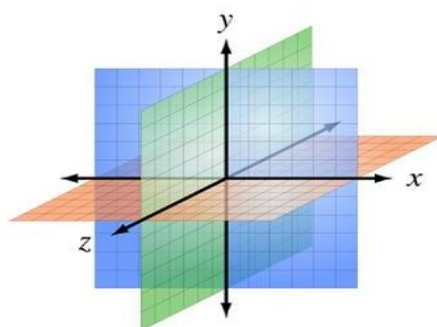
O ponto de articulação, também conhecido por localização/locação (L), é um dos pares mínimos nas LS; é o lugar físico aonde o sinal acontece em relação ao corpo, dentro do espaço do signatário. Trata-se dos locais mais comuns aonde os sinais podem começar, permanecer ou seguir para outro local e terminar num local diferente ou, ainda, voltar para o mesmo local em que começou. A L ou PA conta com as regiões da cabeça, do pescoço, do tronco e do braço. Segundo Fenlon,

⁶⁷ O texto em língua estrangeira: It should be pointed out that these handshapes appear to be the most unmarked in sign languages. There are several reasons for this: 1. They occur in most, if not all, the world's sign languages. 2. They are among those acquired earliest by children learning ASL (BOYES, 1973; MELNTIREe, 1974). 3. They are least restricted in occurrence in ASL (Battison, 1974), since they are the only handshapes that can be used as passive (nonmoving) hands in signs which have two different hand- shapes.

Cormier e Brentari (2017, p. 8), cada uma das regiões citadas conta com oito PA.

O espaço é dividido em três planos tridimensionais: o horizontal (plano y), o vertical (plano x) e o sagital médio (plano z)⁶⁸. Para expressá-los, sob o ponto de vista dos autores, buscou-se uma imagem que demonstra a tridimensionalidade.

Figura 30 - O sistema de coordenadas X, Y, Z.

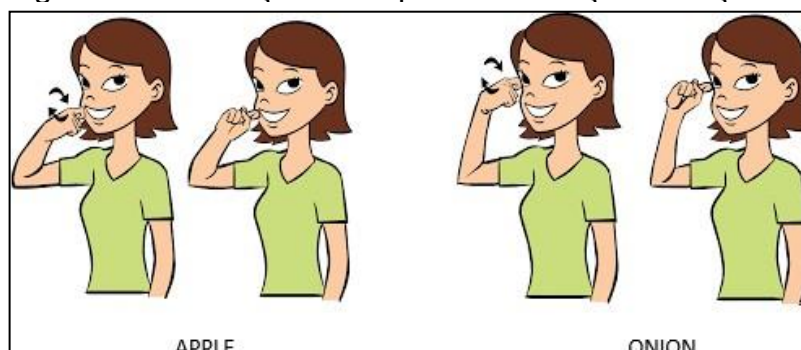


Fonte: SCIENTISTCINDY, 2020.

Os sinais que ocorrem ao longo do plano vertical também podem ser especificados para uma das principais localizações do corpo: a cabeça, o torso, o braço ou a mão não dominante.

A localização/locação pode ser a cabeça, o queixo, os ombros, a frente do corpo, a frente esquerda ou a frente direita do corpo, a testa ou mesmo no ar. A L não tem significado de forma independente; precisa de um sinal para se caracterizar. Um exemplo em que a localização/locação muda totalmente um sinal em ASL é para os léxicos “MAÇÃ” e “CEBOLA”.

Figura 31: Mudança lexical pela Localização/Locação em ASL.



Fonte: <https://www.babysignlanguage.com/dictionary/>

Nota-se que, nesse caso, CM e M se mantiveram os mesmos; o que alterou

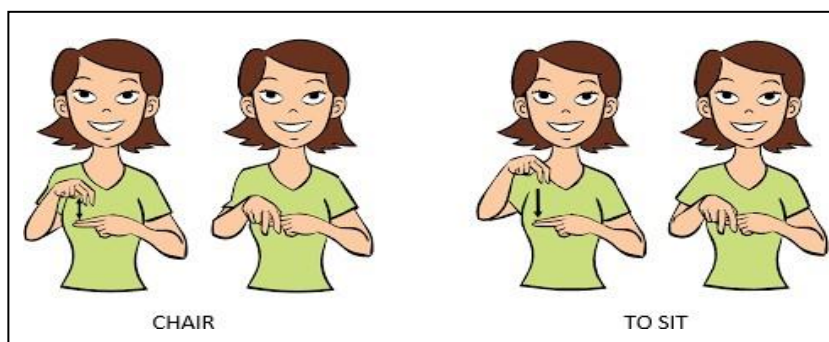
⁶⁸ O texto em língua estrangeira: This is divided into three-dimensional planes – horizontal (y-plane), vertical (x-plane), and mid-sagittal (z-plane). Signs occurring along the vertical plane may also be specified for one of the major locations on the body: the head, the torso, the arm, or the non-dominant hand.

em cada um foi a localização/locação.

4.3.3 O movimento

Quanto aos movimentos, uma CM pode ter diferentes tipos de movimentos que dão sentido lexical. Os movimentos podem ser em círculo, para cima, para baixo, para trás ou para frente e desenhados (Wiggle) como “PONTO DE INTERROGAÇÃO”, “PONTO FINAL”, “ASPAS”, “RELÂMPAGO” etc. Nas LS, existem os pares mínimos, que são a soma de dois ou mais parâmetros para diferenciar um sinal de outro. Nota-se que uma mesma CM e uma mesma L alteram o léxico pelo tipo de movimento.

Figura 32 - Alteração lexical pelo Movimento.

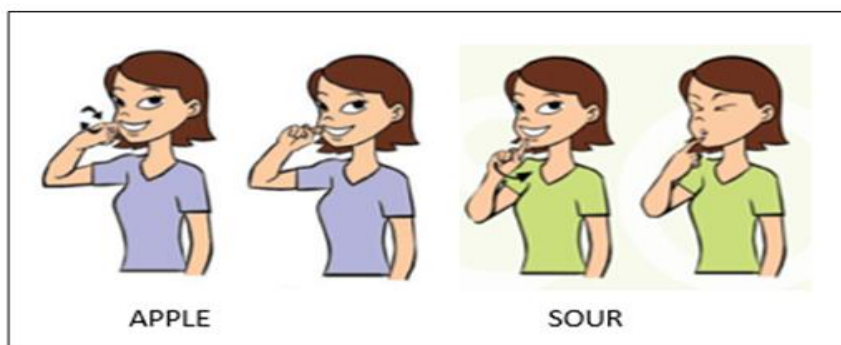


Fonte: <https://www.babysignlanguage.com/dictionary/>

Nesses sinais, a diferença está no M, que altera totalmente os vocábulos: o substantivo CADEIRA, que se transforma em verbo SENTAR quando o movimento é alterado, foi identificado na figura acima por setas, uma em direções opostas e outra em uma única direção.

Outro exemplo similar refere-se aos vocábulos MAÇÃ e AZEDO: a CM e a L se mantiveram e o M foi o que alterou o significado e significante.

Figura 33 - Pares mínimos da ASL.



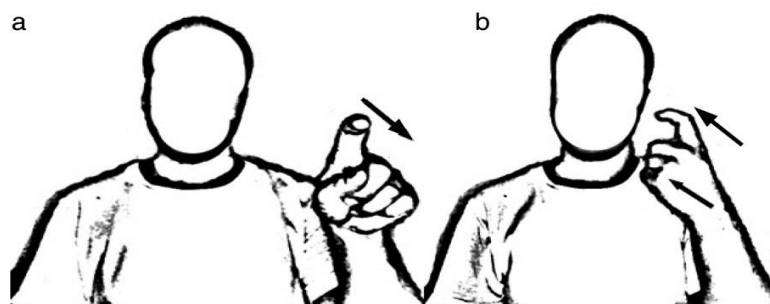
Fonte: <https://www.babysignlanguage.com/dictionary/>

Nas LS, o sinal é moldado principalmente pelas mãos, pelo corpo e pelo rosto. Diferente da fala, que é moldada pelos articuladores (lábios e cordas vocais), a gramática da LS é formada na parte externa do corpo. No caso dos sinais para maçã e azedo, o que muda é a CM e a ENM, que estabelece a relação adjetiva que dá significado lexical.

4.3.4 A direcionalidade ou orientação das mãos

A orientação refere-se à direção para qual a palma da mão está voltada para a realização de um sinal. Conta com a palma da mão para fora, voltada para dentro, palma na horizontal, palma voltada à esquerda ou à direita, palma em direção à palma, palma para cima, palma para baixo.

Figura 34 - Alteração lexical pela orientação.



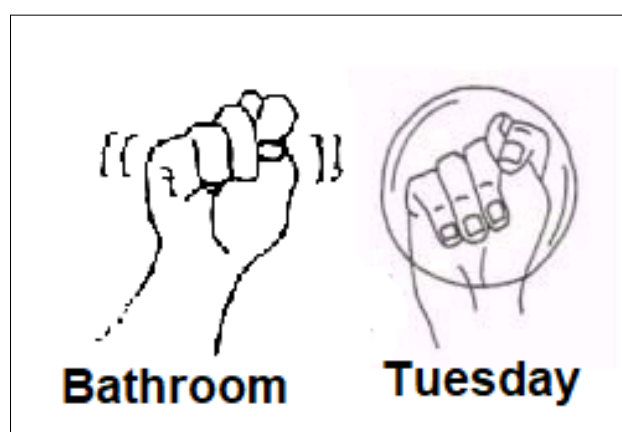
I ask you

You ask me

Fonte: GOLDIN-MEADOW; BRENTARI, 2017, p. 8.

Nesse caso, é possível observar que a CM, a L e o M permaneceram idênticos; o que alterou a frase foi a orientação da mão, proporcionando aumento do vocabulário. O aumento do vocabulário linguístico nas LS, segundo Goldin-Meadow e Brentari (2017), se dá como descrito por Stokoe et al. (1965), nos considerados parâmetros secundários principalmente. No caso a seguir, temos o movimento que alterou completamente o significante.

Figura 35 - Mudança lexical por movimento.



Fonte: A autora, 2021.

4.3.5 Número de mãos

O número de mãos faz parte dos parâmetros da ASL e, segundo pesquisa registrada por Tatman (2015), é de grande importância para as LS; está entre os 78% dos parâmetros menos citados pelos linguistas⁶⁹. Segundo Tatman (2015), o número de mãos (H1 e/ou H2⁷⁰) é importante para composição fonológica nas línguas de sinais. A fonologia explica que braços e mãos fazem parte dessa articulação “manual que se ramifica na mão dominante (H1) e não-dominante (H2). Se o sinal for para as duas mãos, ele terá os recursos H1 e H2; se o sinal for feito

⁶⁹ O texto em língua estrangeira é: The other parameters— palm orientation, non-manuals and number of hands—were observed in roughly half or fewer of the languages. Further, all of these parameters were explicitly searched for but not observed in six or seven languages. This reinforces the idea that handshape, movement and location are preferred cross-linguistically and are thus less marked.

⁷⁰ Da inicial da palavra de língua inglesa *hand*.

por uma mão, terá apenas H1 como recurso⁷¹” (FENLON; CORMIER; BRENTARI, 2017, p. 457, tradução nossa). A mão dominante nas LS é a mão mais ativa do usuário, direita para uns e esquerda para outros.

Os dedos em posição de mão fechada na ASL são considerados passivos; já os retos, os esticados, os levantados e os curvos são os ativos. Muitos conjuntos diferentes de dedos selecionados são usados na ASL para criar pares mínimos, mas nem todos os contrastes possíveis são usados.

Figura 36 - Grupos de dedos contrastivos adicionais em ASL.



Fonte: BRENTARI, 2011, p. 101.

Em relação ao número das mãos e ao formato dos dedos, pode-se dizer que as pesquisas em ASL, como de Brentari (2011), indicam progresso significativo feito em sua descrição; portanto, estruturas em formato de mão existentes podem capturar as distinções relativas a outras formas gramaticais envolvidas na produção de um sinal.

4.3.6 As expressões facial e corporal (EF/EC/ENM)

Stokoe (1960) qualificou as expressões não-manuais (NM) como parâmetros secundários. Mohr (2014) contextualizou as teorias comprovadas por linguistas quanto à LS não ser totalmente manual, mas ter partes constituintes das línguas orais.

Embora seja uma crença comum de que as línguas de sinais usem as mãos em vez da boca para a comunicação, isso é apenas parcialmente verdadeiro. [...] Pfau e Quer (2010) provaram que esta afirmação está

⁷¹ O texto em língua estrangeira é: The manual node then branches into the dominant (H1) and non-dominant (H2) hands. If the sign is twohanded, it will have both H1 and H2 features. If the sign is one-handed, it will only have H1 features.

errada. Além das mãos, outros articuladores como o corpo, a cabeça e diferentes partes do rosto são igualmente importantes para a comunicação em língua de sinais⁷² (MOHR, 2014, p. 32, tradução nossa).

De fato, esses autores estão corretos, pois as LS são fundamentadas nas mãos, como parâmetros primários – os mais importantes ou mais frequentes,. Entretanto, muitos dos quatro parâmetros da ASL, por exemplo, dependem dos parâmetros secundários – as expressões corporal e facial, a exemplo dos movimentos das sobrancelhas e mesmo da boca – o visema ou, ainda, como é considerado por Degache e Hirakawa.

Mouthing, que também é chamado de imagem bucal (McCLEARLY et al., 2010, p. 28) e de visema, é um fenômeno que também ocorre na Libras. O termo visema é definido por DeMartino (2005) como 'movimentação articulatória visível' no momento da fala de uma língua oral. Na Libras, o visema é uma forma de empréstimo oriunda de uma LO (DEGACHE; HIRAKAWA, 2018 *apud* CARVALHO; MURTA, 2018, p. 5).

De forma geral, pode-se verificar que o ensino de fonologia em ASL se preocupa com a decodificação dos conteúdos. Por isso, o ensino se dá por etapas conforme a evolução do aprendiz; isso porque há preocupação com um aprendizado eficaz.

4.4 A fonologia da Língua Gestual Portuguesa (LGP)⁷³

A forma de ingresso no curso de Licenciatura em LGP, no Instituto Politécnico de Coimbra⁷⁴, exige fluência em História Nacional, História da Cultura e Artes e

⁷² O texto em língua estrangeira é: Although it is a common belief that sign languages use the hands instead of the mouth for communication, this is only partly true. [...] Pfau & Quer 2010) has proven this statement to be wrong. Apart from the hands, other articulators such as the body, the head and different parts of the face are equally important for sign language communication.

⁷³ Ao longo desta seção, a língua de sinais será tratada como língua gestual ou ainda os sinais serão tratados como gestos, de modo a respeitar a variação utilizada em Portugal.

⁷⁴ Há outras instituições, em Portugal, que oferecem o curso de licenciatura em LGP (como o Instituto Politécnico de Setúbal, a Universidade Católica Portuguesa). O destaque a ser dado ao curso do IPC é que esse foi o primeiro curso de licenciatura de LGP em Portugal, criado em 2005, através da Portaria nº 595/2005.

Português em LGP. O(a) candidato(a) precisa somar 95 pontos, sendo 35% na prova prática da língua e 65% na média no ensino secundário.

Observa-se que a única disciplina que aborda fonologia como quirologia é “Linguística da Língua Gestual Portuguesa”. O programa conta com o fomento das habilidades que visam a levar o aluno a: “1. compreender conceitos relacionados com a linguística; 2. identificar os princípios organizadores da LGP como língua humana; 3. compreender os princípios básicos da querologia; 3.1 unidades mínimas, 4. conhecer os princípios básicos da morfologia, do gênero, do número, da morfologia derivacional”⁷⁵.

Na LGP, os estudos fonológicos dão importância ao aprendizado espontâneo no primeiro momento, “o que implica a interiorização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, que acontece de forma natural quer na aquisição da linguagem oral quer gestual” (FREITAS, 2016, p. 30). É importante antecipar aqui características presentes na fonologia da LGP, a exemplo da participação das duas mãos.

Moita et al. (2011) fazem uma comparação das regras como características similares que toda língua traz, sendo requisito universal para ser língua e, tão logo, natural. A modalidade da LGP é visual e motora,

constituída por (mãos, face e corpo) e sua percepção visual, o que configura também uma estrutura fonológica diferente nas línguas gestuais e nas línguas orais. Esta condição é salientada pela identificação de dois articuladores anatomicamente iguais nas línguas gestuais – as mãos (MOITA et al., 2011, p. 27).

A Língua Gestual Portuguesa, não diferente de outras línguas, possui os mesmos padrões linguísticos, assim como a “fonética, a fonologia, a sintaxe, a semântica, a morfologia, etc., daí que comunicar através da língua gestual impõe 52 configurações da mão, 18 localizações do corpo e outras tantas expressões faciais e corporais (AMARAL et al., 1994 *apud* MARTINS, 2011, p. 10).

A fonologia da LGP se preocupa em explicar sobre os pares mínimos para a formação de um sinal, explica que um parâmetro pode modificar o sinal e que os pares mínimos formam o morfema.

⁷⁵ Disponível em: <https://www.ipc.pt/ipc/unidade-curricular/linguistica-da-lingua-gestual-portuguesa/>
Acesso em: 30/07/2021.

Inicialmente Stokoe (1960) definiu três parâmetros fonológicos nas LS— configuração da mão (CM); ponto de articulação (PA) e movimento (M). No entanto, Battison (1974) veio juntar a estes a orientação da mão (Or) e as expressões não manuais (ENM) (SOUZA; SILVA, 2012, p. 10).

É importante observar que a fonologia da LGP se preocupa em observar ambas as mãos, a não-dominante (M2) como articulador fonético de valor e de grande importância na formação de um sinal quando em companhia da mão dominante (M1).

A existência de dois articuladores idênticos e a verificação da ocorrência de gestos com a produção simultânea destes articuladores levanta questões sobre se ambos têm a o mesmo caráter fonológico na articulação gestual. Em gestos realizados com os dois articuladores, a mão não-dominante assume fonologicamente dois tipos de papéis: o de articulador e o de localização de articulação (MOITA et al., 2011, p. 27).

Para melhor compreensão, os autores citaram como exemplo visual o sinal “SEXTA-FEIRA”, feito pelas duas mãos, que explica muito bem a execução dos sinais e a importância de a M2 ter o mesmo valor da M1.

Figura 37 - Sinal para sexta-feira em LGP.

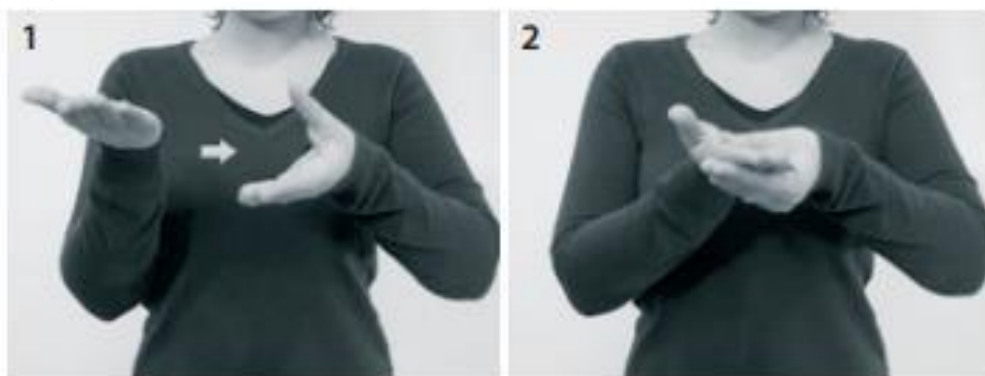


Fonte: MINEIRO; COLAÇO, 2010 *apud* MORAIS et al., 2011, p. 27.

As duas as mãos iniciam, ao mesmo tempo, seus movimentos, estando ambas no mesmo ponto de articulação (tórax), simetricamente, na configuração 1 e na configuração 2. Os autores explicam que, para o sinal mencionado, o emprego dos articuladores CM, L/PA e M como pares mínimos formam um sinal. Nesse caso, a M2 ocupa, independente da M1, os mesmos articuladores, tornando-a forte.

O segundo exemplo dado pelos autores supracitados vem exemplificado pelo sinal em LGP que se segue.

Figura 38 - Sinal para Lanche em LGP.

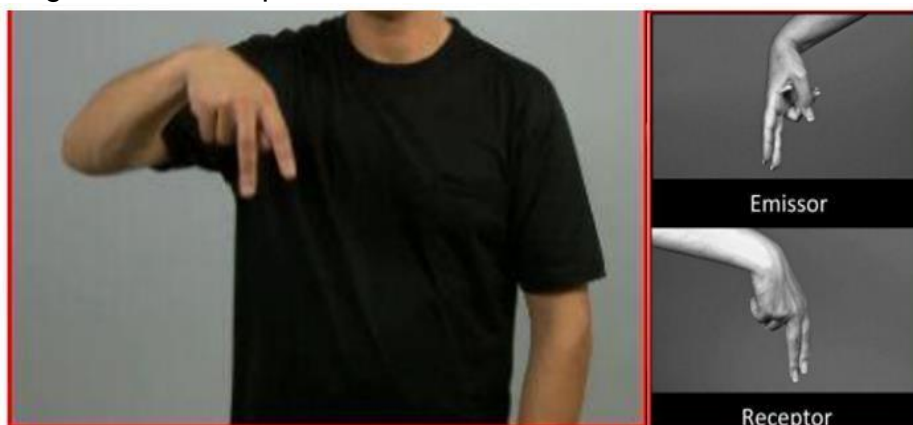


Fonte: MINEIRO; COLAÇO, 2010 *apud* MORAIS *et al.*, 2011, p. 27.

Nesse exemplo, os autores apresentam o sinal LANCHE em LGP, explicam que a M1 e a M2 iniciam ao mesmo tempo, se mantendo na mesma localização/locação, porém o movimento da M1 se conclui pelo movimento da M2, que conclui o sinal fechando entre M1. Para Moita et al. (2011), a M2 teve movimento dominante no curso final, sendo considerado valor fonológico forte, pois incluiu o ponto de articulação final, o movimento e a configuração de mão.

Outra característica da LGP está em apresentar no estudo fonológico a CM na visão do emissor e na visão do receptor. “É importante ter as configurações do alfabeto manual completas, para isso é necessário existirem cinquenta imagens, duas para cada palavra do alfabeto, em que uma é o ponto de vista do emissor e outra do receptor” (SANTOS, 2013, p. 34). A preocupação em apresentar os dois lados da configuração de mão é uma característica imprescindível da LGP.

Figura 39 - Sinal para Junho em LGP.



Fonte: TEIXEIRA (2015, p. 07) adaptação nossa.

Para quem sabe a língua de sinais, pode parecer desnecessário, no entanto, para quem está aprendendo a LGP, é uma explicação exemplificada da mão no sentido tridimensional de grande importância e ajuda.

4.4.1 As Configurações de Mãos da LGP

A CM, a O e o M são considerados parâmetros primários, que, além de fundamentais para a composição de um morfema, de um sinal ou de uma frase, foram comprovados nos estudos fonológicos por Stokoe (1960) como principais, visto que são recursos manuais.

Os fonemas ou queremas (termo largamente utilizado na literatura da área em Portugal) constituem-se a unidade elementar visual da língua sinalizada, tal como o fonema constitui a unidade elementar auditiva da língua falada (MARTINS, 2011, p. 56). Quando um fonema/querema é modificado, altera-se o seu significado, assim como acontece na Língua Portuguesa Europeia ou Brasileira quando grafamos, por exemplo, “[f]aca” ou “[v]aca”.

Na LGP, é possível encontrarmos mais o termo “querema” substituindo “fonema” do que encontrarmos “configuração de mão”.

A configuração é a forma que a mão adquire quando se produz o gesto e inscreve-se, evidentemente, nos graus de liberdade anatômica da mão humana. A seleção dos dedos e a orientação do gesto fazem parte deste parâmetro da configuração. Algumas línguas têm mais configurações, outras menos (MINEIRO; CARMO; 2016, p. 162).

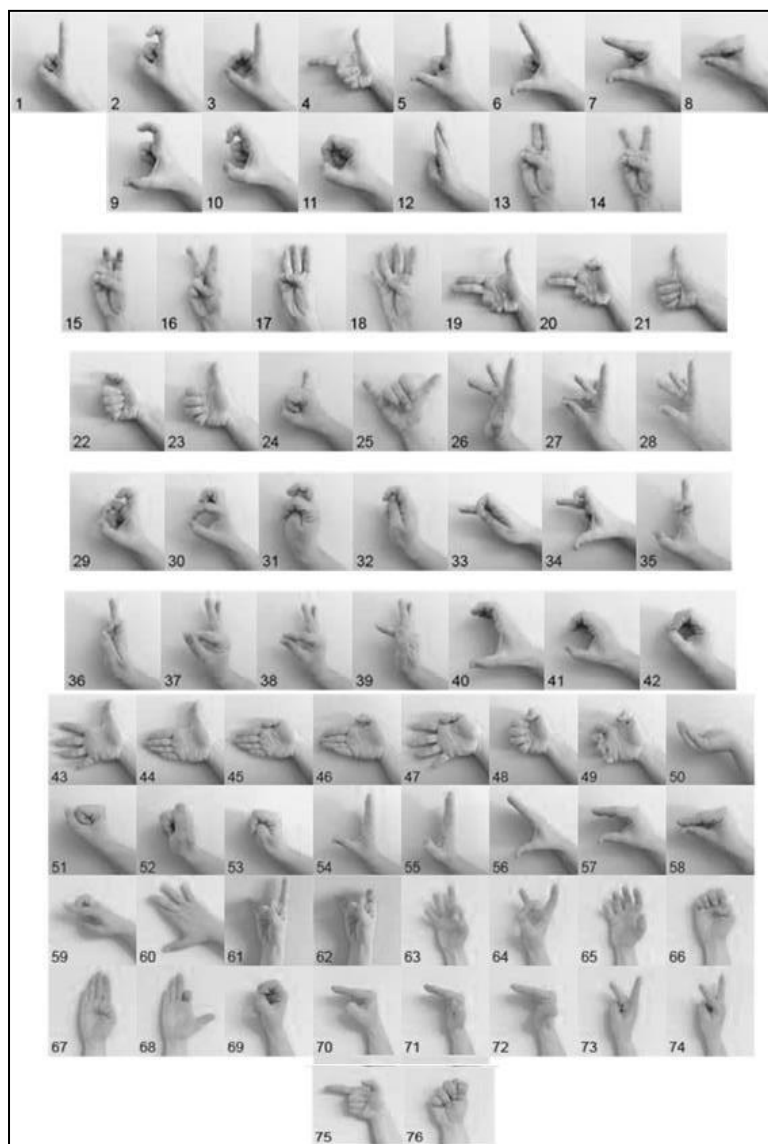
A CM da LGP caracteriza-se como alfabeto manual, numerais manuais e excedentes que são as configurações de mãos que ocorrem de uma configuração para outra no ato da formação de uma oração, por exemplo.

Apesar das formas potencialmente infinitas de representação, cada língua gestual tende a usar apenas um número limitado de configurações. Nesta primeira abordagem, sentimos a necessidade de recolher e descrever o maior número possível de configurações utilizadas na LGP, deixando para depois o juízo e a avaliação do que terá valor fonológico. Listaram-se oitenta configurações [...] (MOITA, et al., 2011, p. 28).

No entanto, em nossa pesquisa, encontramos imagens registradas por

Martins (2011), baseadas na investigadora Patrícia do Carmo, cuja quantidade de CM da LGP são 76.

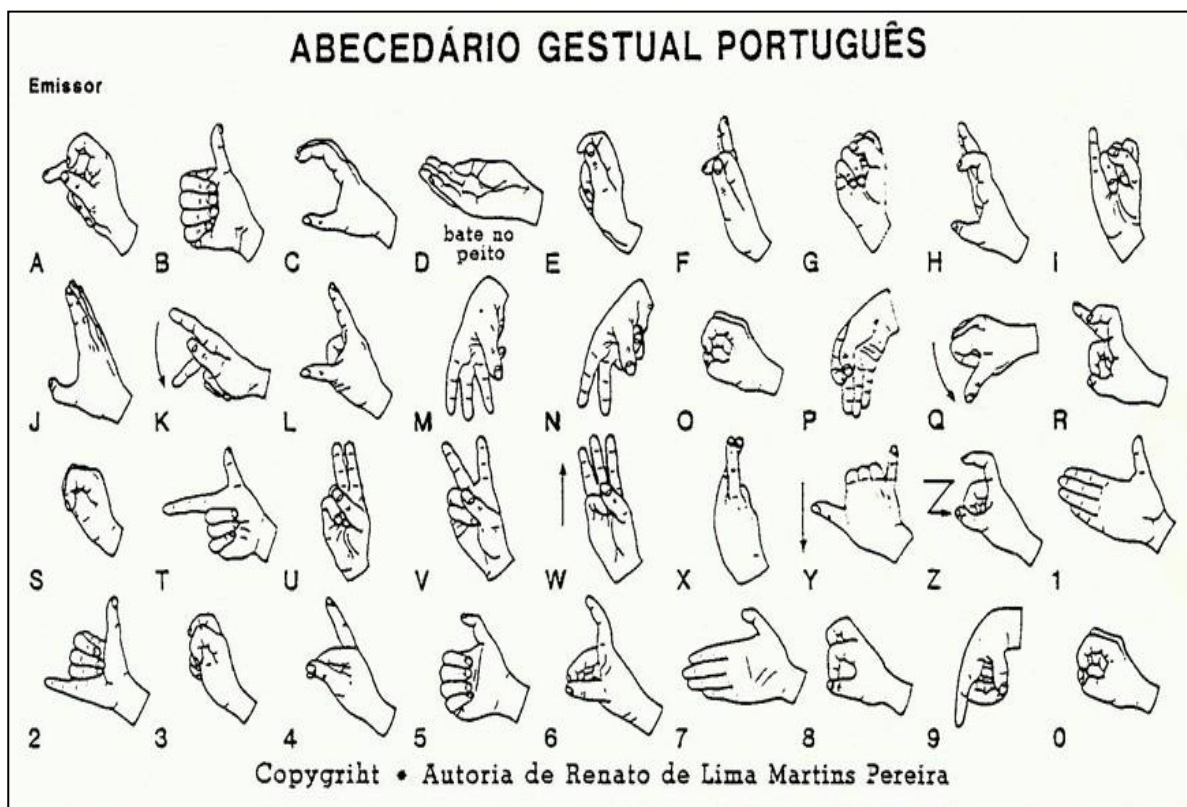
Figura 40 - CM da LGP de acordo com a investigadora Patrícia do Carmo.



Fonte: MARTINS, 2011.

Percebe-se, na próxima figura, que as mãos estão nas formas viradas (de frente) para quem gesticula, sendo a forma como a pessoa que sinaliza vê sua mão (emissor).

Figura 41 - Alfabeto Manual da LP na visão do emissor.



Fonte: <https://piicie.pt/dia-nacional-da-linguagem-gestual-portuguesa/>

A percepção da mão é curiosa para iniciantes que desejam aprender a LGP, principalmente porque quem está aprendendo vê como receptor e, para reproduzir uma CM sozinho, terá dificuldade sem ajuda de um espelho, por exemplo. É uma preocupação carinhosa da LGP pelos organizadores surdos e pelos demais linguistas da língua gestual dos surdos de Portugal.

Observa-se, na figura que se segue, mais uma vez, as CM para o alfabeto e os numerais cardinais manuais, no entanto, agora na posição em que o receptor visualiza.

Figura 42 - Identificadores nominais de CM para LGP.



Fonte: MARTINS, 2011

Observando ambas as imagens, a do emissor e a do receptor, notam-se formas contrárias do ponto de vista do emissor para o receptor. No entanto, quando decodificadas as CM, é possível que haja compreensão da leitura pelo receptor/emissor em ambos os modos.

Além dessa característica, a LGP acrescentou uma denominação para as CM mais usuais e comuns; trata-se das nomeações dadas para as formas das mãos e

algumas animalizadas. Essas formas nominais são muito usuais para o aprendiz de gestos/sinais, pois facilita a memorização no ato da escrita, já que o Signwriting para iniciantes é impossível de ser decodificado. Esse foi outro diferencial fundamentado pelos linguistas da LGP para facilitar os registros de alguns sinais.

4.4.2 Ponto de articulação

Para Martins (2011), a localização/locação (ou ponto de articulação) “é considerada uma das principais categorias da fonologia em Língua Gestual, podendo assumir duas características que são o ponto e o modo de contacto” (MARTINS, 2011, p. 10).

A L/PA para ação das mãos em LGP depende da orientação; depois de definida, obtém-se a CM, conforme apresenta Morais et al. (2011), a partir de estudos linguísticos da LGP. Sobre a localização/locação, os autores colocam que o L/PA pode ser um ou mais, inicial e final.

Destaca-se que o campo semântico marcado pelo emissor é tridimensional, como já especificado, o que flexibiliza a ação do sinal de acordo com o ponto de vista do receptor, conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 43 - Lócus Referencial da LGP.



Fonte: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/art4vol6n1>

4.4.3 O Movimento da(s) mão(s) em LGP

Com o quirema movimento (MM), não diferente das demais LS, um

gesto/sinal pode acontecer, segundo Mineiro e Colaço (2010), de forma reta, oblíqua, circular ou semicircular (interno ou externo), dedilhados, enganchados ou friccionados.

Tal como sucede em outras línguas de sinais, o querema movimento é parte constituinte do sinal, todavia esta unidade assume contornos complexos uma vez que pode ser entendida enquanto parte hierarquicamente dependente do querema configuração de mão; núcleo silábico; morfema gramatical; morfema derivacional e marcador de argumentos verbais (CORREIA, 2020, p. 44).

Quanto ao parâmetro movimento, “em LGP o ‘ritmo’ encontra-se marcado pelo movimento e pela pausa das mãos e a ‘entoação’ que passaremos a denominar de superarticulação consiste nas expressões faciais assumidas pela cara, pelos olhos, pelas sobrancelhas, pela cabeça ou pelo tronco” (MOITA et al., 2011, p. 38). Nesse caso, outra característica da LGP é relacionar os movimentos gestuais e faciais interligados ao parâmetro movimento, o que, nas demais LS em estudo, é tratado somente como M das mãos.

Figura 44 - Movimentos assumidos na LGP além das mãos.

Rosto	Cabeça	Rosto e cabeça	Tronco
Parte superior: Sobrancelhas: franzidas (fechadas) e levantadas (abertas); Olhos;	Movimento para frente e para baixo (sim) e para os lados (não); Inclinação para a frente, para o lado e trás;	Cabeça projectada para a frente, Olhos levemente cerrados e sobrancelhas franzidas ou levantadas; Cabeça projectada para trás e olhos; Cabeça em rotação;	Balanceamento alternado dos ombros; Balanceamento simultâneo dos ombros; Balanceamento de um único ombro.

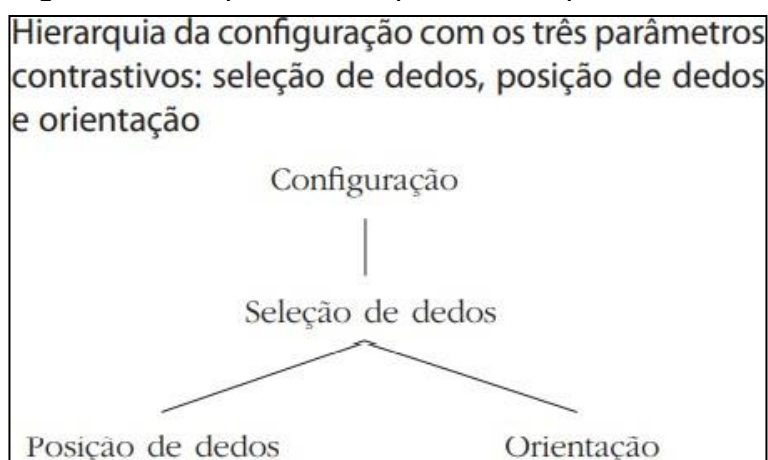
Fonte: MORAIS *et al*, 2011, p. 38.

4.4.4 Orientação das mãos em LGP

A orientação da mão (O) como parâmetro primário da LGP aponta dois tipos

contrastivos de trajetórias, aquele “que compreende o trajeto da mão de uma localização a outra, e o movimento interno, que inclui as alterações na configuração ou alterações na orientação” (LIDDELL, 1990; VAN DER HULST, 1993 *apud* MOITA et al., 2011, p. 29). Segundo Moita et al. (2011), não foram discutidos pelos linguistas da LGP estudos de nível lexical sobre assimilação entre dedos, orientação, movimentos e gestos em subcategorias, mas percebeu-se que, na ASL, a orientação e o movimento vêm sempre após a CM.

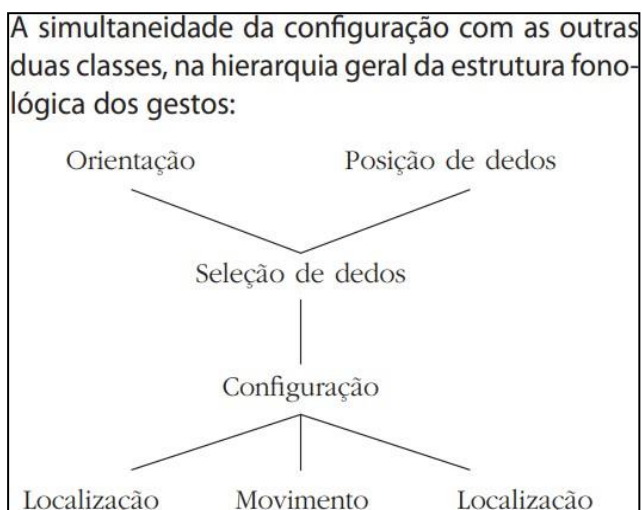
Figura 45 - Sequência dos parâmetros primários da ASL.



Fonte: MORAIS *et al.*, 2011, p. 30.

Entretanto, segundo os mesmos autores, a CM da mão depende primeiro da orientação, da posição dos dedos e da sua seleção; ou seja, a O vem antes da CM, que conclui em movimentos da estrutura interna da LS. As estruturas externas dependem das internas para se concluírem. Para explicar, os autores esquematizaram a execução da mão para iniciar um sinal.

Figura 46 - Estrutura fonológica da LGP.



Fonte: MORAIS *et al.*, 2011, p. 30.

Na figura supracitada, a orientação da mão acontece primeiro a fim de posicionar os dedos; a seleção dos dedos realizada, acontece a CM juntamente à L e à M da mão ou das mãos.

A orientação da mão é assimilada, muitas vezes, sem ocorrerem alterações na seleção de dedos, mas a assimilação da seleção de dedos não é efetuada sem que ocorram alterações na posição de dedos e na orientação (MOITA *et al.*, 2011, p. 29). Observa-se que um sinal (ou gesto, como usado em Portugal) pode se alterar pela orientação, a exemplo dos sinais “lâmpada” e “chuva”.

Figura 47 - OM para Lâmpada e Chuva em LGP.



Fonte: Infopédia dicionário da LGP.

O que é alterado nessa CM chamada de “garra aberta” é a orientação. Para “lâmpada”, a CM com palma para cima e, para “chuva”, a CM está com a orientação da palma da mão voltada para baixo. Evidentemente, ambas possuem, ainda, o movimento diferente, sendo o primeiro “vai-e-vem” e o segundo “sobe-e-desce”.

Figura 48 - Configuração da mão para os gestos de Lâmpada e Chuva.



Fonte: Infopédia dicionário da LGP.

A orientação é, portanto, observada e explicada visualmente na LGP como um recurso fonológico de grande importância para a formação de um signo. Esse comportamento comprova a relação fonológica entre a orientação e a categoria configuração, uma independência fonológica da orientação” (MOITA et al., 2011, p. 29), pois o “nó” que comumente conhecemos por juntas dos dedos é capaz de selecionar-se em um mesmo nível segmentado, ou seja, em hierarquia com o nó de posição de cada dedo.

Na LGP, ainda não foram realizados estudos de assimilação ao nível lexical, o que nos impede de afirmar categoricamente se a orientação da mão é assimilada muitas das vezes, sem ocorrerem alterações na seleção de dedos, mas a assimilação da seleção de dedos não é efetuada sem que ocorram alterações na posição de dedos e na orientação (MOITA et al., 2011, p. 29).

Assim sendo, percebe-se que há uma relação fonológica entre a CM e a OM, de modo a tornar independente a orientação e a configuração de mão; ou seja, com a mesma CM é possível realizar vários outros sinais que não necessitem necessariamente da mesma orientação, bem como há muitos sinais com essa OM que independem da mesma CM para existirem.

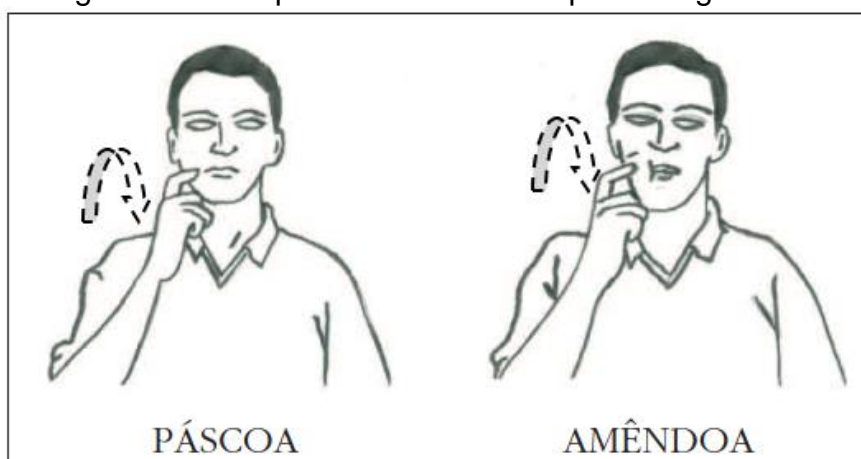
4.4.5 Os elementos não-manuais em LGP

Podemos afirmar, ainda, que “além destas três categorias fonológicas, consideramos ainda elementos não-manuais, nomeadamente a expressão facial, que assume particular importância na destrição de pares mínimos em LGP” (MOITA et al., 2011, p. 26). A expressão corporal também se inclui nos pares mínimos.

A origem dos gestos da língua Gestual Portuguesa tende a cumprir os cinco queremas da língua gestual (Movimentos das mãos; Orientação das mãos, ponto de articulação, expressão facial/corporal, configuração das mãos) e a realização destes envolve todo o espaço tridimensional da pessoa. Todo este processo de formação de gestos não passa só pela componente física (queremas) mas também pelo motivo da criação dos gestos. Os gestos podem ser considerados icónicos (gesto que representa a forma ou a ação de um elemento existente) ou arbitrários (gestos que são convencionados por especialistas e posteriormente validados (TEIXEIRA, 2015, p. 3).

Na LGP, a ENM é chamada de “prosódia (a expressão facial e corporal é fundamental nas línguas gestuais que por si só tem significado)” (MARTINS, 2011, p. 10). Atualmente é, então, comum vermos cinco parâmetros associados ao estudo fonológico das LG. É, portanto, possível estudar os diferentes constituintes fonéticos do gesto (SOUZA; SILVA, 2012, p. 10).

Figura 49 - A expressão facial como parte do gesto/sinal.



Fonte: MORAIS *et al.*, 2011, p. 39.

A expressão, na LGP, adquire funções semelhantes à entoação. A entoação é uma flutuação da curva da frequência fundamental ao nível da frase que é

responsável, em português, pela distinção de intenções comunicativas e expressivas (DELGADO- MARTINS, 1992 *apud* MARTINS, 2011, p. 56).

Nesse contexto, a expressão facial⁷⁶ é dividida em duas, segundo Moita et al. (2011): a EF gramatical e a EF não linguística. A primeira trata-se das expressões notáveis e fundamentais da LGP; já a segunda trata-se do fator psicológico por parte do emissor que, para tais autores, implica a compreensão da informação.

A expressão é um elemento passível de criar sentidos distintos, dependendo do contexto em que se insere. Não se trata apenas de mera reflexão das emoções do indivíduo ou de auxiliar de comunicação, mas contribui efetivamente para a compreensão da globalidade do texto produzido (MARTINS, 2011, p. 57).

Martins (2011) explica essas contribuições dando exemplos de pontuações (afirmação, negação, advérbios interrogativos, dúvidas e interjeições) que, na LGP, podem ser expressas na digitalização ou mesmo na ENM.

Na frase interrogativa: O utilizador em LGP ergue a cabeça e as sobrancelhas encontram-se franzidas ou levantadas. Manifesta-se também expressão corporal pois o corpo move-se um pouco para a frente e os braços movimentam-se para cima ou para os lados. **Na frase exclamativa:** O utilizador em LGP, tal como observamos, tem movimento no corpo (para trás ou para a frente) expressando sentimento de alegria, admiração ou desagrado. **Na frase declarativa** os informantes têm uma expressão facial e corporal neutra ou mesmo nula. **As interjeições, como é o caso de:** “Ah!” são acompanhadas de expressão facial (sobrancelhas levantadas ou boca aberta) e são produzidas em datilologia (MARTINS, 2011, p. 58).

Assim, Correia (2020, p. 64) explica que “a expressão facial assume-se como unidade prosódica codificada, contribuindo para o ritmo significativo do enunciado”. Ainda sobre a pauta das LS dos países em estudo, seguimos agora com a análise de revisão linguística para a fonologia da Libras na contemporaneidade.

⁷⁶ Também é possível encontrar na literatura portuguesa sobre LGP o termo mascaremas.

5 DA RELAÇÃO FONOLÓGICA ENTRE QUATRO LÍNGUAS DE SINAIS PARA PROPOSTA DE ANÁLISE COMPARATIVA CONTEMPORÂNEA

É chegado o momento da discussão, que procurou responder à problemática levantada nesta pesquisa, a qual foi muito proveitosa, pois nos permitiu tecer com êxito a análise comparativa, a partir da relação fonológica entre as LS de quatro países, conforme apontado nos capítulos anteriores.

Segue, portanto, uma proposta comparativa, considerando as mudanças que as pesquisas em Linguística de LS dos países em estudo, e certamente em outros, vêm acrescentando na fonologia de suas línguas, a fim de enriquecer esse ramo de estudo linguístico.

5.1 Desconstruindo conceitos empíricos

Antes de apresentar a proposta de análise comparativa sobre o sistema fonológico da Libras (SFL), faz-se necessário firmarmos, inclusive para usuários iniciantes da língua de sinais, três importantes notas. A primeira é que a Libras

não é um simples instrumento para aquisição da LP nas modalidades escrita ou oral. Ela é, prioritariamente, uma língua natural, através da qual a pessoa surda interage com o mundo, manifestando sua cultura por meio de experiências visuais (SANTOS; COSTA, 2012, p. 1906).

Conforme abordado anteriormente, a Libras é reconhecida legalmente sob a Lei nº 10.436/2002, o que não a torna diferente das demais línguas. Essa língua, “conforme um considerável número de pesquisas, contém os mesmos princípios linguísticos que as línguas orais, pois têm um léxico (palavras) e uma gramática” (KARNOPP, 2006, p. 32). Portanto, o termo “linguagem de sinais” constitui um equívoco terminológico, já que a linguística comprovou o status linguístico de tais sistemas, e o termo “Língua de Sinais Brasileira” revela uma questão de ordem política, já que a comunidade surda brasileira considera a terminologia “Libras”. Apesar de denotarem questões de ordens diversas, para alguns leigos, os diferentes termos são conceituados como homônimos e circulam nos discursos que tratam da

história sobre Libras. Entretanto, destaca-se aqui que os referidos termos não devem mais substituir “Libras”, quando o assunto for a língua de sinais falada no Brasil, pois esta já possui identidade própria.

Passando ao tema central da tese, quanto aos termos “fonema”, “fonologia” e “alofone”, destaca-se que eles vêm sendo disseminados de formas diversas por usuários da Libras, às vezes sem argumentação teórica adequada. Por mais estranho que seja para as LS, os termos devem ser convencionalizados nos estudos linguísticos, porque “objetivam identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo descrições e explicações” (KARNOPP, 2006, p. 29). Manter tais termos para as línguas de sinais permite padronizar os estudos linguísticos, de forma que o seu sistema, ao ser analisado por um linguista, possa, a grosso modo, ser compreendido, mesmo desconhecendo-se a LS.

A terceira nota é que o alfabeto manual não é considerado Libras, mas sim um empréstimo linguístico da língua oral à língua de sinais quando incorporado em um sinal, por exemplo. Nesse sentido, ao nos referirmos ao alfabeto manual de todas as línguas que foram tratadas nos capítulos anteriores, consideramos que seria mais adequado dizer “Alfabeto Manual da Língua Portuguesa sinalizado em uma LS” e não “Alfabeto Manual da Libras” ou de outra Língua de Sinais.

O Alfabeto Manual é usado para soletrar nomes próprios ou de algo da língua oral que não possui sinal ou que o usuário o desconhece. São “palavras do português em uma variedade de contextos, para introduzir uma palavra técnica que não tem sinal equivalente” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 88). Tal recurso é denominado na Libras de digitalização, alfabeto manual, alfabeto datilológico, soletração manual ou ainda soletração rítmica.

Soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 88).

Assim como as línguas orais, as línguas de sinais incluem nos seus léxicos palavras estrangeiras consideradas empréstimos linguísticos, assim como na Língua Portuguesa empregou-se termos como *bullying* (ameaçar) ou *lockdown* (confinamento). Nas LS não é diferente, pois, em um mundo globalizado, o ato de emprestar termos e deles fazer uso até que haja um substituinte da própria língua é,

acima de tudo, compartilhar experiências culturais – um fenômeno linguístico previsível quando há línguas em contato. Na Libras, muitos sinais são criados apoiados nas letras das palavras em português, fazendo uso do alfabeto manual. Entretanto, os sinais não seguem a estrutura da LP, mas se fundamentam no significante e no significado para serem formados, assim como a LP apresenta radicais do Latim e de outras línguas. “Até onde for possível, esses sinais devem ser escolhidos de maneira a se tornarem compatíveis com sinais correlatos e precisam adequar-se aos padrões gramaticais da língua de sinais concernente” (FREEMAN; CARBIN; BOESE, 1999, p. 167).

Esse recurso “é resultado não propriamente de uma inovação, mas de uma adoção que é a adequação da língua como saber linguístico à sua própria superação e tem como determinante fins culturais e estéticos” (CARVALHO, 1989, p. 24). Portanto, cada letra do alfabeto manual foi distribuída com algumas das configurações de mãos, sendo possível notá-las com significados da Língua Portuguesa de A até Z, incluindo o Ç. Segundo Silva (2012, p. 131), numa perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL), fala-se da soletração/dactilologia como uma “transferência de tecnologia do alfabeto datilológico”. Sob a luz dessa autora, o alfabeto manual é composto pelas letras que teriam se originado do alfabeto greco-latino, sendo elemento de grande importância para transferência de conhecimento metalinguístico de uma língua para outra. Tal transferência de conhecimento pode, conforme destaca Brito (1990), ter funções específicas, a saber:

A dactilologia (soletração manual) é linear. Segue estrutura oral-auditiva. É um recurso do qual se servem os usuários das línguas dos sinais para os casos de empréstimos vindos das línguas orais, constituindo-se de um alfabeto manual criado a partir de algumas configurações de mão(s) constituintes dos verdadeiros sinais. Às vezes, a dactilologia é incorporada à estrutura própria dos sinais ou da língua, perdendo seu caráter de soletração. (BRITO, 1990, p. 20).

Realizada a “desconstrução” desse equívoco sobre fonética e fonologia, sobre o uso dos termos LSB e linguagem de sinais e sobre o alfabeto manual, segue-se a análise sobre a fonética e a fonologia. Ambas “são áreas interligadas na medida em que a fonologia faz uma interpretação dos resultados apresentados pela fonética. Nesse sentido, a fonética é primordialmente descritiva e a fonologia interpretativa” (KARNOPP, 2006, p. 12). Nas línguas orais, a fonética estuda detalhadamente as distribuições dos fones e a fonologia os comportamentos dos fonemas. Já a fonética

das línguas de sinais preocupa-se em descrever as unidades mínimas menores (físicas, articulatórias e perspectivas), formando infinitos sinais a partir de cinco elementos e, portanto, finitos: os parâmetros para a formação de sinais” (RODRIGUES; VALENTE, 2012, p. 54), que são estudados pela fonologia a partir de observação, comparação e diferenciação de significados. Assim, é possível dizer que:

A principal diferença entre línguas de sinais e orais está na modalidade. Os articuladores das línguas de sinais e das línguas orais são diferentes. Línguas orais têm como o principal articulador: a língua. Línguas de sinais têm dois articuladores independentes, mas anatomicamente idênticos: as mãos (CRUZ, 2016, p. 57).

As mãos podem, por meio das suas configurações, dos tipos de movimentos, da direcionalidade, da maneira e da frequência da localização

/locação ou do ponto de articulação, da orientação e das expressões não-manuais, permitir a produção de sinais e promover, entre outros aspectos, a comunicação entre pessoas usuárias de uma mesma LS, sejam elas surdas, sejam elas ouvintes.

Após analisarmos e discutirmos pesquisas sobre ASL, LSF e LGP, percebemos como é possível operar deslocamentos e aprofundamentos teóricos para a descrição da fonética e da fonologia da Libras, propondo outros conhecimentos a serem ensinados nos cursos de Letras-Libras.

5.2 Fonologia e fonética articulatórias da Libras

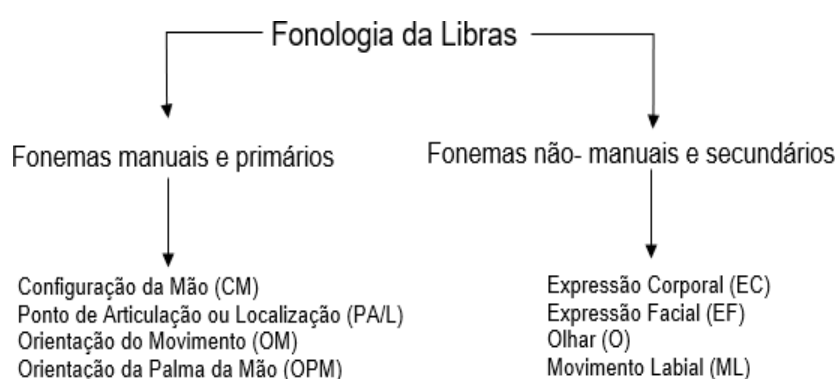
Os termos “parâmetro” e “fonologia” são homólogos; ou se fala em parâmetro ou se fala em fonologia. Como este estudo é de cunho linguístico, o termo empregado ao longo da tese foi fonologia e nossa preocupação aqui é determinar um padrão de ensino dos seus elementos – os fonemas como unidades mínimas (UM) das LS.

Na LSF, são oito UM, uma observação muito interessante e que deveria ser empregada na fonologia da Libras. Cabe ressaltar que, embora em sua tese de doutorado Nascimento (2009) já tenha apresentado proposta para ordenação do

parâmetro Expressão Facial (EF) e Expressão Corporal (EC), ela não parece ter sido amplamente inserida nos estudos sobre fonologia de Libras. No nosso caso, consideramos, diferentemente da referida autora, que o olhar é um parâmetro.

Nas demais pesquisas descritivas da Libras e/ou no ensino da Libras em âmbito do ensino superior (BRITO, 1990; 2010), (QUADROS; KARNOPP, 2004), (KARNOPP, 2006) aqui consultadas, além de trazer para o início do ensino das EF/EC, deveriam ser incluídos os dois dos oito parâmetros da LSF, tal como apresentado na figura abaixo.

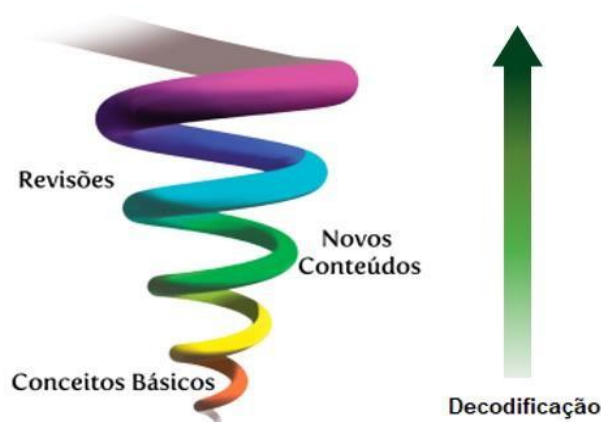
Figura 50 - Estrutura fonológica da Libras.



Fonte: A autora, 2021.

No ensino dos aspectos fonológicos da Libras, comumente é ensinado o alfabeto manual, por meio de nomes e de sinais pessoais, seguindo com a CM, a OM e a L/PA, deixando para o final o ensino dos fonemas não-manuais. Isso traz certas implicações para o processo ensino-aprendizado. O ideal é trabalhar as expressões facial e corporal (cf. GEBERT, 2016) ao iniciar o ensino, pois, quando chegar na produção sinalizada, de fato, o aprendiz já automaticamente poderá empregar os sinais expressivos e corpóreos. Quando a base do ensino das LS se preocupa com o aprendizado por meio “do desenvolvimento do pensamento visual no aprendiz ouvinte habituado a utilizar línguas vocais” (GEBERT, 20216, p. 18), além do aproveitamento de tempo, tem-se o aprendizado sedimentado nas estruturas de forte iconicidade das LS. Assim, podemos representar a proposta de ensino de fonologia de Libras de forma espiral.

Figura 51 - Fonologia em espiral.



Fonte: A autora, 2021.

A “apresentação de conteúdos em espiral é outra estratégia que auxilia os estudantes na aquisição da língua” (WILCOX; WILCOX, p. 142). Também consideramos que esses autores possam ajudar a pensar na apresentação dos conteúdos referentes à fonética e à fonologia da Libras “organizados em forma ‘espiral’, de modo a apresentar uma série de tarefas que exijam conhecimentos cada vez mais aprofundados a medida que o currículo avança” (WILCOX; WILCOX, 2005, p. 130). Nessa perspectiva, conteúdos e habilidades tendem a ser aprendidos com mais eficácia.

A expressão corporal é uma UM muito importante para a Libras e, sim, muitos sinais da Libras são resumidos quando se utiliza a EC na comunicação. Prova disso é o fato de a comunidade surda sempre orientar profissionais tradutores intérpretes (Tils) sobre a postura e a vestimenta. Adereços como colares, brincos, pulseiras, anéis, unhas personalizadas, cabelos com pinturas ou penteados extravagantes, sapatos, roupas estampadas, decotes, tatuagens expostas são interferências visuais do ponto de vista do receptor.

A expressão facial é outro fonema que exige muita atenção do emissor: a face conta com expressões das sobrancelhas, das bochechas e da testa. Uma expressão desse elemento pode alterar o significado de um sinal, o que revela a importância da atenção do sinalizador. Para essa observação, é importante nos apropriarmos das contribuições de Moita et al. (2011) sobre o que explicaram quanto à EF gramatical e à EF não-linguística. Além das interferências físicas, é comum percebermos

emissores das LS demonstrando cansaço, tédio, descaso, expressões de enxaqueca/dores de cabeça, entre outros fatores psicológicos que atrapalham a comunicação.

Os olhos são de grande importância no uso da Libras, tanto para o emissor quanto para o receptor, pois ambos precisam ter contato visual. Por exemplo, na observação do entendimento do receptor, em uma situação em que o emissor não dispõe de um sinal e digitaliza a palavra, por exemplo, pode-se verificar se o receptor está atento e participa de forma colaborativa, contribuindo com o emissor no aprendizado do sinal. Dada a importância dos olhos, quando se faz necessário o uso de óculos, por exemplo, deve ser muito bem escolhida a armação, a fim de evitar interferências não-linguísticas; portanto, nada de armação colorida, óculos escuros ou maiores que o rosto.

O movimento labial⁷⁷ (ML), incluído na fonologia da LSF, é um elemento de grande importância para a Libras, uma vez que os movimentos dos lábios podem ser desde um visema até mesmo um aumentativo/diminutivo, plural etc. Os lábios também podem interferir na ação fonética de um sinal e, por isso, o uso de batom de cor forte, de botox exagerado e de piercing na língua, por exemplo, pode interferir na comunicação, o que não é recomendável para nenhum idioma. Evidentemente, situações como o uso de aparelhos ortodônticos são compreendidas na comunidade surda como algo necessário.

Deixemos claro que as referidas observações estão registradas no código de ética do tradutor intérprete da Libras⁷⁸ e são recomendações imprescindíveis, pois o surdo como receptor da mensagem está fazendo a leitura da comunicação recebida por meio dos sinais. Sobre isso, que Gerbert (2016, p. 4) cita Silverman (1994), ao caracterizar o pensador visual/espacial como aquele que pensa com imagem e que tem sua capacidade auditiva substituída pela capacidade visual.

Para o surdo, o tempo é substituído pelo espaço, aprende-se por conceitos e de forma global (diferentemente dos ouvintes que aprendem passo-a-passo). Os surdos têm mais facilidade para decodificar os conceitos mais complexos, enquanto

⁷⁷ Entre outros pesquisadores da área, Quadros e Souza (2008) já destacavam o movimento labial para a determinação do significado de certos sinais, no ato de interpretação. No entanto, não encontramos evidências que o movimento labial fosse considerado um parâmetro.

⁷⁸ Artigo 5º. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> Acesso em: 18/06/2021.

os mais simples se tornam, em alguns casos, incompressíveis. Pode-se citar como exemplo a leitura de um mapa rodoviário, que é uma alavanca para a ação precisa da memória fotográfica de um surdo. Essas características são fundamentais para comprovar que o modo fonológico em espiral é o mais adequado para o aprendizado da LS.

5.2.1 Fonética articulatória da Libras

Assim como em todas as línguas, a fonética é a área que estuda as realizações articulatórias (elementos articulatórios), instrumentais (propriedades físicas) e perceptivas. A fonética, portanto, é uma ciência que descreve e classifica uma CM na Língua de Sinais. Cabe à fonética a descrição das unidades mínimas necessárias para a formação de um sinal (léxico). A forma anatômica da mão humana separada em falanges contribui para a formação de diferentes tipos de configuração (formas) ou articulações. Não diferente da fonética articulatória das línguas orais, as mãos também desempenham ações voluntárias mediadas pelo cérebro.

As mãos possuem propriedades físicas. Assim, pode-se dizer que o aparelho fonador das línguas de sinais é constituído pela mão e por suas propriedades anatômicas. As propriedades articulatórias da(s) mão(s) dependem da flexibilidade de cada um dos cinco dedos de cada mão. As perspectivas posicionais que cada mão é capaz corresponder às características físicas e articulatórias e isso aumenta a capacidade lexical da LS.

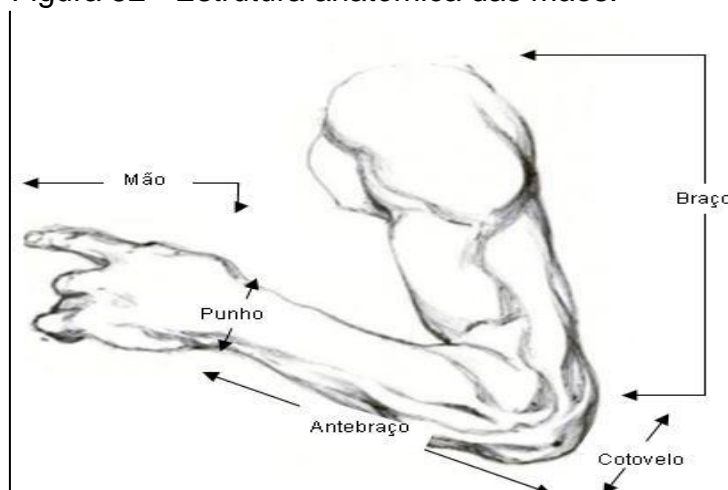
Os movimentos são fundamentais para a ação do fonema; são diversos os tipos de movimentos que cada mão pode fazer. Um movimento pode ser reto, curvo, circular, semicircular, angular ou em zigue zague; pode ser em espiral, esfregado, pontuado ou sinuoso. Os movimentos contribuem para diferenciar um sinal de outro quando a CM e até mesmo o PA forem os mesmos. Assim, eles podem acontecer de diversas maneiras; podem ser bem lento ou veloz, a fim de tratar a ação de algo ou de alguém. Além disso, é importante observar que, nos sinais, os movimentos podem ou não agir com certo valor de frequência necessária e observada pelo receptor.

A expressão corporal (corpo e face), linguagem estudada principalmente no campo das artes humanas, faz parte como parâmetro secundário das LS e dão sentido semântico ao enunciado. É importante observar cada recurso que compõe os parâmetros das LS, em específico da Libras.

5.2.2 Propriedades físicas das mãos

Em Anatomia Geral, superficialmente observado, um corpo humano (sem especificidades) dispõe de duas mãos, cada uma na extremidade de seus membros superiores (braços), articuladas, cada qual, pelo antebraço e pelo punho, terminando sua estrutura em cinco dedos que a formam.

Figura 52 - Estrutura anatômica das mãos.



Fonte: A autora, 2021.

Os braços são sustentados pelos ombros, que são formados por ossos, juntas e músculos e que permitem a execução dos mais diferentes tipos de movimentos (dobrar, balançar e girar) – para frente, para trás e para os lados. A principal função dos braços é a de mover as mãos e assim realizar inúmeras tarefas. A mão é formada por vinte e sete ossos que, juntamente aos músculos e às articulações, são capazes de trabalharem em conjunto, permitindo o manuseio de objetos.

O carpo (punho) é constituído por oito ossos, dispostos em duas fileiras próximas ao metacarpo (esqueleto da palma da mão e dorso), formado por cinco

ossos alongados que se articulam com o carpo e com a falange proximal. A mão humana possui 14 falanges (cinco proximais, quatro mediais e cinco distais); o polegar não possui a falange medial. Com exceção do dedo mínimo, que é ligado pelo nervo ulnar, os demais dedos são controlados pelo nervo mediano, que tem origem na coluna cervical e transporta as sensações sensoriais e motoras entre dedos, mão, braço, antebraço e o cérebro que, com o nervo ulnar, é responsável para que, pelos dedos, as mãos exerçam funções reportadas pelo cerebelo, a partir de movimentos voluntários.

5.2.3 Propriedades articulatórias das mãos

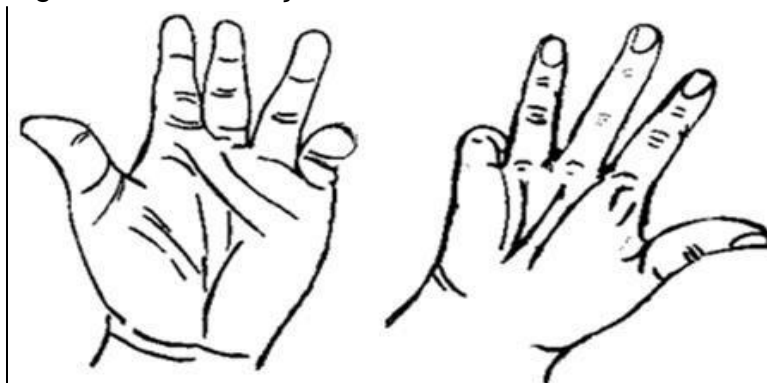
Dos cinco dedos que constituem a mão humana, quatro movem-se pelas ações dos tendões que estão ligados aos músculos dos braços e outros músculos ligados às falanges; já o movimento do polegar deve-se aos músculos rotadores e flexores ligados à palma mão. Cada dedo na mão é capaz de movimentar-se sozinho, de forma que os demais dedos fiquem inertes ou não. São mais de 50 músculos responsáveis pelos movimentos do punho e da mão e centenas de terminações nervosas por cm^2 de pele que permitem perceber sensações de temperaturas, movimentos e forças, por exemplo. É possível, ainda, tocar um dedo a cada um dos outros quatro sequencialmente ou mesmo juntá-los em um único toque.

Para melhor compreensão da fonética articulatória da mão, as imagens que se seguem, embora não representem configuração e sinal, podem contribuir para explicar a flexibilização de cada um dos cinco dedos que compõem a mão humana. Desse modo, o dedo que aparecer flexionado em cada imagem que mostra o dorso e a palma da mão será assunto da presente seção.

Os dedos que formam a mão humana são numerados de um, iniciando pelo polegar, até cinco, identificado pelo dedo mínimo. Aqui, será especificado cada dedo, porém do quinto ao primeiro.

O quinto dedo da mão, denominado de dedo mínimo ou de “mindinho”, como é popularmente conhecido, é responsável por 50% do total da força da mão juntamente ao dedo anelar ou anular. No alfabeto manual, esse dedo configura a letra “jota” e é um dedo muito usado para expressar espessuras de linhas e fios, principalmente.

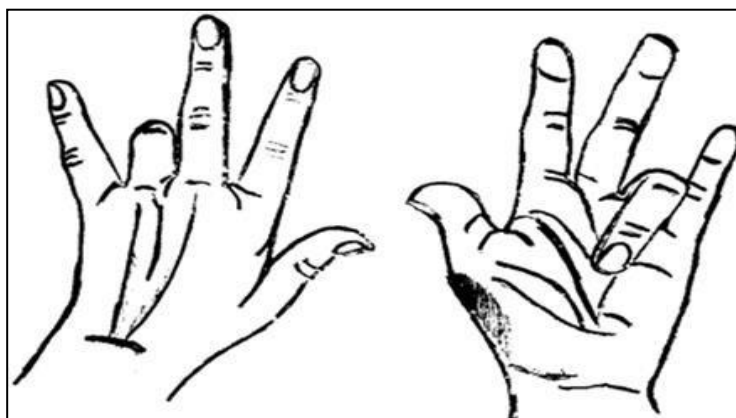
Figura 53 - Articulação do dedo mínimo.



Fonte: A autora, 2021.

O quarto dedo é o anelar ou anular, que atua sob ação do nervo mediano. Sua ligação se origina na coluna cervical e, por meio desse nervo, metade do processo de sensação tátil é garantida ao dedo anelar. Sua função na Libras está condicionada aos classificadores principalmente: ele atua para pontuar itens e enumerar, sendo ponto de articulação e base para a mão dominante, como, por exemplo, para fazer o sinal VIÚV@ ou para referir-se à QUARTA^AULA.

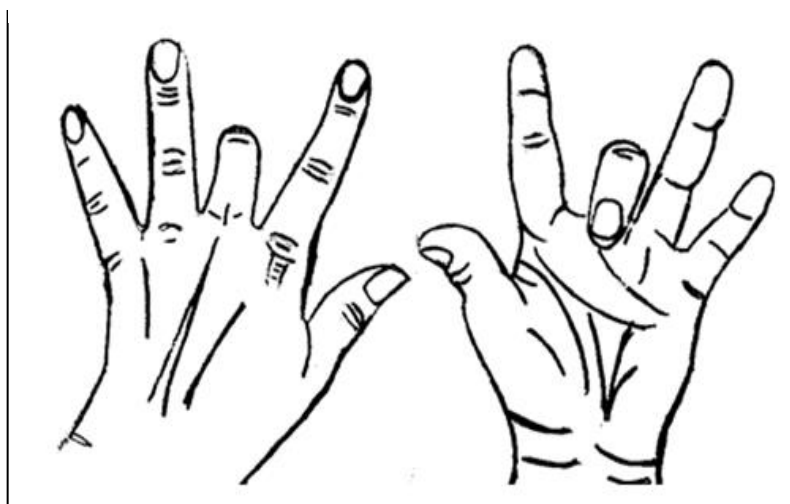
Figura 54 - Articulação do dedo anelar.



Fonte: A autora, 2021.

O dedo médio é o terceiro dos cinco dedos da mão humana. Para articular, ele depende do nervo mediano, o qual é um dos principais nervos existentes no antebraço e na mão, pois é responsável pelas ações sensório-motoras conectadas pelo cerebelo.

Figura 55 - Articulação do dedo médio.

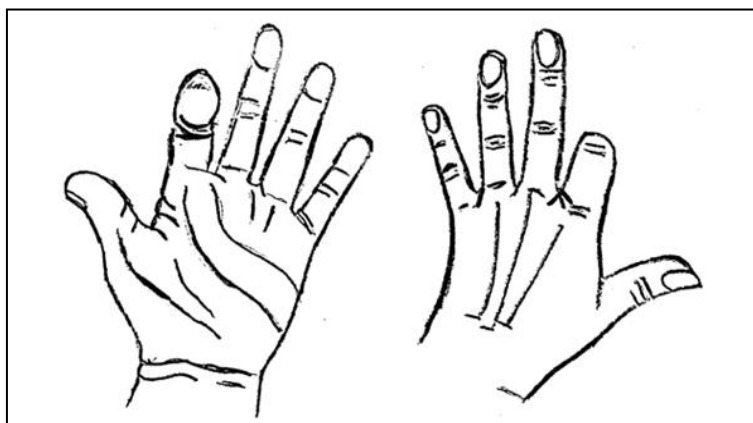


Fonte: A autora, 2021.

Esse dedo é utilizado em sinais com indicativos para relacionamentos conjugais, como NOIVADO e NAMORO. Existem estudos sobre esse dedo que contribuem para elucidar causas de doenças e condição física de atletas de diferentes modalidades. Existem muitos sinais feitos com o dedo médio e, em sua maioria, estão localizados na região da cabeça. Entre todos os dedos, até mesmo o indicador, o dedo médio tem mais flexibilidade, talvez pelo fato de estar localizado na região central da mão.

O dedo indicador é o segundo entre os cinco dedos que compõem a mão humana. Esse dedo, que também está ligado ao nervo mediano para exercer suas ações sensório-motoras, é muito utilizado na formação de sinais como configuração de mãos, especialmente na função utilizada por todas as pessoas – a de indicar, mostrar, apontar. O dedo indicador é usado na Libras como CL para indicar PESSOA^EM^PÉ, PESSOA^ANDAR ou VERME, por exemplo.

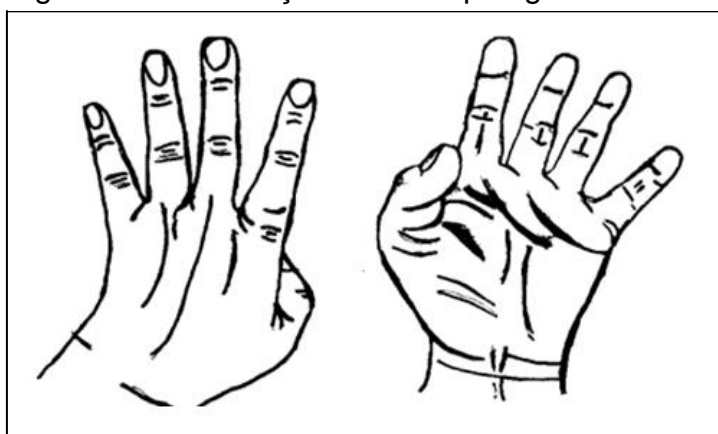
Figura 56 - Articulação do dedo indicador.



Fonte: A autora, 2021.

O dedo número um da mão é conhecido por polegar ou dedão. É o único dedo da mão que não possui a falange medial e está em oposição aos demais dedos. A execução e a manipulação de objetos se dão pela função do polegar, pois, enquanto os demais dedos conseguem a rotação de aproximadamente 45° , ele pode rotacionar a 90° , graças aos oito diferentes músculos capazes de o flexionarem. A configuração de mão feita com o polegar, na maioria das vezes, é para formação de sinais icônicos. A flexibilidade desse dedo contribui muito para ação verbal.

Figura 57 - Articulação do dedo polegar.



Fonte: A autora, 2021.

5.2.4 Perspectivas das mãos

Considerando a forma esquelética da mão formada pelos ossos do metacarpo, é possível que ela realize diferentes posições em uma única configuração. Ou seja, para a formação de diversos sinais com uma única configuração, é possível que as posições da mão em relação à parte esquelética para fazer um sinal estejam em perspectivas diferentes.

Figura 58 - CM rosa fechada vista pelo receptor.

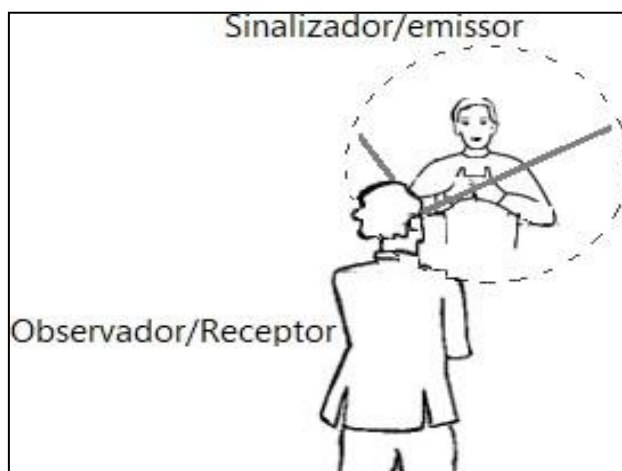


Fonte: A autora, 2021.

Pode-se tomar como exemplo a mão em posição configurada na forma conhecida por “Rosa Fechada” para explicar os diferentes sinais que ela, em uma única configuração, é capaz de fazer (sob o ponto de vista do observador). A figura abaixo mostra a CM visualizada pelo observador, na posição vertical para cima, que pode expressar um questionamento “COMO?” ou “TER^CABIMENTO?”⁷⁹ como sinais abstratos; ou mesmo CL como “ENTREGAR (ALGO)”, “SEGURAR (SALGADO).

⁷⁹ Não serão discutidos, neste trabalho, assuntos que cabem à análise sintática da Libras, somente aspectos relacionados à fonética e à fonologia. Adianta-se que, em Libras, no modelo de transcrição utilizado na presente tese, tem-se que o acento circunflexo (^) é usado para mostrar toda a frase que um sinal pode falar. Quando se trata de datilologia de um nome, por exemplo, usam-se letras em caixa alta separadas por traços, a exemplo do nome “Fernanda” “F-E-R-N-A-N-D-A”. Para neutralizar gênero feminino ou masculino em Libras, é usado o símbolo arroba “@”.

Figura 59 - Sinalizador e emissor.



Fonte: A autora, 2021.

Pode-se dizer que cada CM nos estudos linguísticos são os fonemas, que não carregam significados quando observados separadamente, mas podem sim fazer distinção de significado.

Figura 60 - Posição vertical para cima.



Fonte: A autora, 2021.

Essa posição pode gerar sinais como MANDAR^{UM}BEIJO; APLICAR^{BLUSH}; segurar um algodão para fazer um curativo no rosto de pessoa alta; chamoscar uma pintura etc. Analisando os sinais citados, pode-se observar que todos são icônicos; logo, cada um utiliza o recurso linguístico em Libras chamado de Classificador (CL).

Figura 61 - CM para frente.



Fonte: A autora, 2021.

A posição da mão na figura acima está apontando para frente, o que pode indicar um sinal classificador, até o mesmo o sinal de curativo na face de uma pessoa mais baixa que o sinalizador, pois tudo é questão de percepção e perspectiva.

Figura 62 - CM Vertical para baixo declinando para frente.



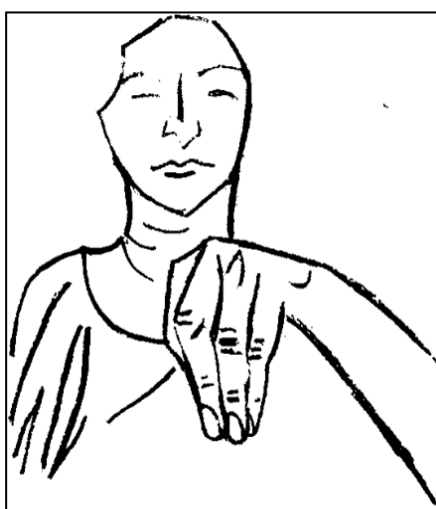
Fonte: A autora, 2021.

A figura acima, em posição vertical para baixo, com inclinação para frente das

pontas dos dedos, considerando uma linha entre a parte esquelética (dorso) até pontas dos dedos, é capaz de formar diversos sinais verbais, como, por exemplo, APONTAR^PEÇA^XADREZ^POSIÇÃO^MUDAR, SALPICAR^ÁGUA, DEVOLVER, JOGAR, COLOCAR, MUDAR.

A CM nesta figura pode indicar o início (impulso) de um movimento para o sinal de DISTRIBUIR^PAPEL ou colocar uma toalha sobre a mesa; pode, ainda, ser sinal para BATISMO^ASPERSÃO, enquanto CL, SOBRINH@, como sinal abstrato.

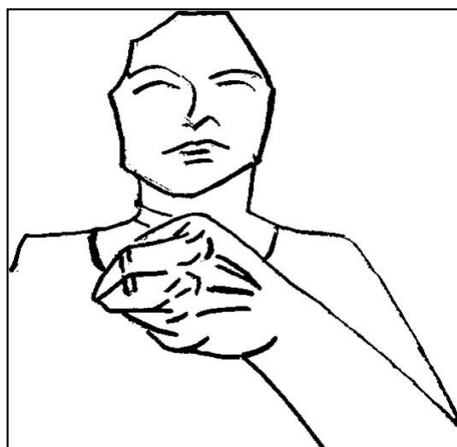
Figura 63 - Posição vertical para baixo.



Fonte: A autora, 2021.

A figura acima pode parecer semelhante à posição da figura anterior, no entanto, no exemplo para o sinal JOGAR^XADREZ, ela representa PEÇA^XADREZ^PEGAR ou PEÇA^XADREZ^DEIXAR, enquanto CL e sinal abstrato também, como, por exemplo, FALTAR^COISAS.

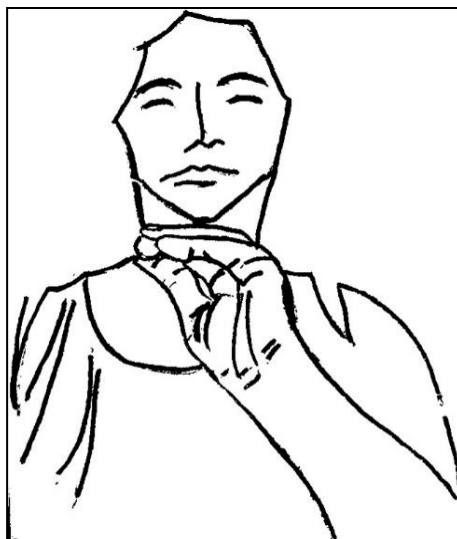
Figura 64 - CM na posição vertical direcionada para o sinalizador.



Fonte: A autora, 2021.

A figura anterior mostra a CM em uma posição que pode denotar o sinal para medir BATIMENTO^CARDÍACO, sinal para POSTO^SAÚDE, vida, configuração final para o sinal de RAIO-X, sinal de FILH@, sinal de esquecer (na posição da testa). Observa-se aqui que o assunto não é sobre o ponto de articulação ou movimento e sim sobre posição perspectiva da configuração de mão.

Figura 65 - CM em posição paralela ao tórax do sinalizador.



Fonte: A autora, 2021.

A figura acima mostra a posição da CM numa perspectiva possível para sinal de conteúdo usado como mão dominante, sinal de PREENCHER^FORMULÁRIO (com ambas as mãos com a CM simétricas); BEIJOS^AÉREO; BEIJOS^BOCA^BOCA etc. Percebe-se que esta CM possibilita uma variedade de sinais, cuja maioria é classificador.

Essas são as perspectivas panorâmicas de uma das muitas CM que permitem dar formas teóricas ao sistema fonético e fonológico. A posição de uma CM pode dar diferentes significados lexicais (sinais) e faz grande diferença no sistema fonológico da Libras. Nas disciplinas de fonética e fonologia da Libras, nos cursos da graduação, bacharelado ou licenciatura, não deve ser ensinado o sistema fonológico somente da LP, mas é necessário incluir nos planos de aulas o sistema fonológico da Libras, abordando a estrutura da mão antes de ensinar a configuração e os demais parâmetros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, a partir de coleta documental, tanto de caráter físico quanto eletrônico, o que facilitou bastante seu desenvolvimento. Por um lado, muitos documentos selecionados, com títulos interessantes, não apresentavam conteúdos com contribuições notórias para a pesquisa. Por outro, alguns documentos com escassez de formatação e de informações técnicas traziam conteúdos interessantes, porém inválidos para nossa pesquisa. As buscas foram muitas, as leituras constantes, porém a seleção foi intensa e criteriosa.

Outra dificuldade observada refere-se à disseminação de informações nos sítios de instituições de ensino superior pesquisadas, pois muitas páginas são de acesso privado e não possuem conteúdos abertos, como apostilas completas para downloads sobre Libras. Pudemos observar, entretanto, que recursos tecnológicos, tecnologia assistiva (TA) e programas de inteligência artificial (PIA) para o ensino e o uso das Línguas de Sinais nos Estados Unidos, na França e em Portugal são bem avançados e acessíveis em relação aos recursos oportunizados no Brasil.

Quanto ao ensino da disciplina de fonologia nos países em estudo, o que se percebeu foi que, diferente do Brasil, aqueles países não ensinam a fonologia fundamental da LS como noções básicas (os parâmetros). Esse conteúdo já deve fazer parte do conhecimento do graduando no ato da inscrição e ser confirmado no momento da prova prática ou por meio de certificações comprovadas. Feito isso, esses cursos de graduação ofertam os conteúdos teóricos, profissionais, práticos e éticos de forma mais aprofundada, além de haver estágio de residência para os futuros profissionais. Destaca-se que a baixa procura pelo curso por ouvintes.

Nas instituições de ensino superior do Brasil, existem aquelas que impõem critérios para ingresso no curso de Letras-Libras, exigindo comprovação e prática para pleitear a vaga, e aquelas que flexibilizam a entrada no curso. Os cursos seguem suas grades, mantendo unânime o agrupamento das disciplinas de fonética e de fonologia em uma carga horária máxima de 90 horas. Além disso, tudo que é ensinado refere-se à estrutura fonológica da Libras. As avaliações se dão de forma esporádica, por meio de trabalhos escritos, pesquisas e vídeos curtos.

A aprovação em qualquer curso de graduação sempre foi questionada entre

educadores brasileiros. Existem opiniões contraditórias entre construtores de conhecimentos, mas a reflexão levantada sobre todos os cursos de graduação quanto à responsabilidade de um graduado em medicina assumir o cargo de médico ou quanto à responsabilidade daquele que se formou em pedagogia assumir o cargo de educador deve ser a mesma. Ambos podem acabar com o futuro alheio por irresponsabilidade profissional!

Um professor de Libras com surdez sem ter a Língua Portuguesa na modalidade escrita ou um tradutor-intérprete da Libras, ouvinte, que tem fluência na Língua Portuguesa, mas não sabe como a Libras se estrutura de fato para mediar uma tradução ou interpretação podem acabar com o futuro profissional de alguém que deseja aprender e fazer a diferença. A Lei nº 10.436/2002 é bem clara: a Libras não substitui a Língua Portuguesa na modalidade escrita e muitos surdos estão sendo “mudos” em não cobrarem o cumprimento integral da lei. Isso configura a impotência em exigir o mesmo dos profissionais tradutores intérpretes que se formam em Letras-Libras sem fluência linguística.

Não se pode cobrar aquilo que não se exige; a população surda brasileira depende sim da Língua Portuguesa na modalidade escrita para conhecer e saber que os direitos são para todos. O que deve ser revisto antes de entrar no objetivo deste estudo é o desenvolvimento do papel do MEC, que deve rever as políticas de Educação Para Todos e aplicar critérios mais decentes e dignos para os serviços dos futuros profissionais da educação. Sugere-se exigir critérios comprovados em bancas para candidatos nos cursos de Letras, inclusive Letras-Libras, e aumentar a carga horária para a disciplina de fonética, separando-a da disciplina de fonologia, com bancas e estágio de residência para Tils, principalmente.

Quanto ao ensino de fonologia e de fonética da Libras, este estudo observou que houve uma paralisação na linguística da Libras. Em nosso processo de busca documental, encontramos muitos discursos repetidos, muitas contribuições distorcidas pelos termos em desuso, como LSB ou Linguagem de Sinais, utilizados nos cursos de graduação da atualidade. Vimos que a LSF já incluiu três novos parâmetros nos estudos fonológicos; a LGP se preocupa em apresentar a CM na visão do emissor e do receptor; e a ASL se dedica a iniciar os estudos com os parâmetros não-manuais, o que facilita muito quando forem ensinados sinais que exigem a expressão facial, por exemplo.

Foi a partir das questões acima citadas e da análise das contribuições

contemporâneas que concluímos que a fonética deve se preocupar em explicar o sistema articulatório da LS; que existem alterações fonéticas na mudança articulatória da mão; que os lábios e os olhos devem estar separados das sobrancelhas e da testa, que compõem a face; que os movimentos não são somente para as mãos, mas para a cabeça, os olhos e a face, bem como para o corpo; que as orientações da palma da mão e da direção da mão ou do braço são duas e, portanto, devem ser revistas pelos linguistas das LS.

Esperamos que nossa investigação possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas nas áreas de fonética e de fonologia e que possa fundamentar novas práticas de ensino de Libras, sobretudo no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, C. História dos Surdos: Sicard, Massieu e os professores surdos. *Boletim Informativo, Projeto Redes*, n 02, 2010. Disponível em: http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/Boletim_Informativo-surdos-not%C3%ADcias-2.pdf. Acesso em: 06 fev. 2021.
- ALMEIDA, M. J. Para a História da Formação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. *Integrar*, n. 20, p. 55-60, 2003.
- ALMEIDA, W. G. *Introdução à língua brasileira de sinais*. Ilhéus: UAB/UESC, 2013.
- ARMSTRONG, D. F.; KARCHMER, M. A.; CLEVE, J. V. V. C. *The Study of signed languages: essays in honor of William C. Stokoe*. 1. ed. Whashington: Gallaudet University Press, 2011.
- ARNALD, S. Fashioning a Role for Medicine: Alexandre-Louis-Paul Blanchet and the Care of the Deaf in Mid-nineteenth-century France. *Social History of Medicine*, Oxford, v. 28, n. 2, p. 288-307, 2015.
- BASÍLIO, Santo. Bispo de Cesaréia. *As regras monásticas*. Traduzido por Hildegardis Pasch e Helena Nagem Assad. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.
- BENEVENUTO, A.; SÉGUILLON, D. Primeiros banquetes dos surdos-mudos no surgimento do esporte silencioso 1834-1924: por uma história política das mobilizações coletivas dos surdos. *Revista Moara*, n. 34, p. 60-78, 2016.
- BENTES, J. A. O.; HAYASHI, P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, p. 851-874, 2016.
- BERNARD, Y. Langues en contact et représentations visuelles: entre gestualité, langue écrite et parole, des passerelles contre l'exclusion. *Connaissances surdités*, n. 26, p. 23-30, 2008.
- BOUQUET, S.; ENGLER, R. *Ferdinand de Saussure: escritos de linguística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.
- BRAGA, A. L. S. *Educação profissional de surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1907-1930)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- BRASIL. *Lei 10.436/2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L0436.htm. Acesso em: 01 fev. 2019.
- BRASIL. *Educação Especial: História, Etiologia, Conceitos e Legislação vigente*. MEC/SEESP, Bauru, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacao>

especial/material/livro2.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRENTARI, D. Handshape in sign language phonology. *In: OOSTENDORP, M.; EWEN, C.; HUME, E. et al. (ed.). Companion to phonology.* New York/Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

BRITO, F. B. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.* 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRITO, L. F. Uma Abordagem Fonológica dos Sinais da LSCB. *Espaço*, v. 1, n.10, p. 20- 43, 1990.

BROWN, K.; OGILVIE, S. *Concise Encyclopedia of Languages of the World.* Elsevier: UK, 2009.

CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica: introdução à teoria e a prática, com especial destaque para o modelo fonêmico.* Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CALHEIROS, S. A. B. *O aluno surdo, seu aprendizado e comunicação no contexto escolar e a família sob o olhar da psicopedagogia.* 2010. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

CÂMARA JR, J. M. *História da linguística.* Petrópolis: Vozes, 1975.

CÂMARA, L. C. *A invenção da educação dos surdos: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX.* 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CAMPELLO, A. R. S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos.* 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. *Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais.* São Paulo: Editora da Universidade de Saúde Paulo, 2009a.

CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURÍCIO. *Novo Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009b. v. 1.

CARDOSO, D. P. *Conceitos Básicos da Fonética e da Fonologia.* Cesadufs, 2012. Disponível em: https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCat_alago/16404810102012Fonologia_da_Lingua_Portuguesa_Aula_3.pdf Acesso em: 07 set. 2020.

CARVALHO, I. F.; MURTA, M. A. Os visemas na Libras: gramaticalização de uma estratégia comunicativa. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DIPROLING, 2018, Belo Horizonte. Distância/proximidade e representações sobre a aprendizagem das*

línguas: facilidades, obstáculos, motivação e intercompreensão. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. p. 1-14.

CARVALHO, N. *Empréstimos linguísticos*. São Paulo: Ática, 1989.

CARVALHO, P. V. *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*. Surd'universo: Lisboa, 2007.

CARVALHO, P. V. O Abade de L'Épée no Século XXI. In: Blog Por Sinal. Portugal. 1ªs Jornadas da LGP. Escola Superior de Educação de Coimbra, 2012. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CARVALHO, P. V.; MINEIRO, A. Políticas linguísticas na educação de surdos em Portugal. *Educação Unisinos*, v. 24, p. 1-11, 2020.

CEZAR, K. P. L. *Uma proposta linguística para o ensino da escrita formal para surdos brasileiros e portugueses*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

CHÉTELAT-PELÉ, E. *Les Gestes Non Manuels en Langue des Signes Française; Annotation, analyse et formalisation: application aux mouvements des sourcils et aux clignements des yeux*. Provence : Université de Provence - Aix-Marseille I, 2010.

CORDEIRO, A. L. *Com quantas vozes se constrói a surdez: o INES e os sentidos da educação de surdos*. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

CORREIA, I. S. C. C. O parâmetro movimento em Língua de Sinais Portuguesa. DEDiCA. *Revista de Educação Humanidades*, n. 17, p. 41-56, 2020.

COSTA, R. C. R. *Proposta de instrumento para a avaliação fonológica da língua brasileira de sinais: FONOLIBRAS*. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CRUZ, C. R. *Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da língua de sinais brasileira*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CRUZ, C. R. *Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio*. 2016. Tese (Doutorado em Letra) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.

- DUARTE, A. B. S. *Releitura histórica da educação de surdos no Brasil: 19661-1996*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- EBERHARD, D. M.; GARY, F. S.; CHARLES, D. F. (ed.). *Ethnologue: Languages of the World*. 23. ed. Texas: SIL International, 2020.
- ENCREVÉ, F. The "family" of deaf-mutes facing the idea of progress in the nineteenth century. *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n. 46, p. 145-161, 2013.
- FENLON, J.; CORNIER, K.; BRENTARI, D. The phonology of sign languages. In: HANNAHS, S. J.; BOSCH, A. (ed.). *The Routledge Handbook of Phonological Theory*. [S.l.] : Routledge, 2017.
- FERNANDES, M. A. B. Visitando o acervo do Ines: Recordando o Abade de L'Epée. *Revista Espaço*, n. 37, 2012.
- FERREIRA, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- FERREIRA, L. *Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas, 3). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002297.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- FERREIRA, A. L. *et al. Aprendendo Libras: módulo 2*. Natal: EDUFRN, 2011. Disponível em: [untitled \(ufrn.br\)](http://untitled.ufrn.br). Acesso em: 10 jan. 2021.
- FIGUERÊDO, R. B. S. *O impacto da vulnerabilidade decorrente da deficiência auditiva na manifestação do consentimento informado em casos de experimentação humana*. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- FINATTO, M. J.; KRIEGER, M. G. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FRANCE. *Article L312-9-1. Création Loi n°2005-102 du 11 février 2005 - art. 75*JORF 12, février 2005. Disponível em: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006524761 Acesso em: 06 jun. 2021.
- FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: CORDE, 1999.
- FREITAS, G. M. *Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos - Brasil e Portugal (1950 1980)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- FRYDRYCH, L. A. K. *O estatuto linguístico das linguagens de sinais: a Libras sob a ótica saussuriana*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GEFFROY, V.; LEROY, E. A didática da língua de sinais francesa: nascimento ou reconhecimento de uma disciplina de pleno direito? *Fragmentum*, v. 55, p. 241-277, 2020.

GEBERT, A. Le developpement de la pensee visuelle chez l'apprenant entendant dans un cours de LSF. *Revista Moara*, n. 45, p. 18-31, 2016.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva interacionista*. 2. ed. Plexus: São Paulo, 1997.

GOLDIN-MEADOW, S.; BRENTARI, D. Gesture, sign, and language: The coming of age of sign language and gesture studies. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 40, 2017.

GOMES, L. D.; BENASSI, C. A. Linguagem corporal e expressão facial aplicada a Língua brasileira de sinais – Libras. *Revista Diálogos: linguagens em movimento*, n. 1, 2015.

GOOD, N. *Linguagem corporal: Como dominar a habilidade para uma vida efetiva*. Tradução: Luana Rodrigues. Babelcube Books, 2019.

GRACE, N. Todos aqui falavam língua de sinais. In: FELIX, G.; LAGE, A. (org.). *Capitalismo e surdez*. Bremen: El ipê, 2021.

GUEDES, R. C. *O debate entre caridade e ensino no Congresso de Surdos de Paris de 1900 e os seus desdobramentos no Brasil no ano de 1920*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GUGEL, M. A. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 06 jun. 2021.

HADJADJ, M. N. *Modélisation de la Langue des Signes Française: Proposition d'un système à compositionnalité sémantique*. 2017. Thèse (Doctorat de sciences et technologies de l'information et de la communication) - Université Paris-Saclay, 2017.

HANSEN, K. L. Recombinant features for the movements of American Sign Language. *Sign Language & Linguistics*, v. 10, n. 1, 2006.

HONORA, M. *Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2015.

ITARD, J. M-G. Da educação de um homem selvagem ou primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

- KARNOPP, L. *Fonética e fonologia*. Curso de Bacharelado e Licenciatura Educação a Distância. Florianópolis: UFSC: 2006.
- KERBOURC'H, S. Du Mouvement Sourd à la parole publique des sourds. In: DU COLLOQUE EHESS. 2006. Paris. *Les Sourds dans la cité*. Paris: EHESS, 2006.
- LANGEVIN, R.; FERREIRA-BRITO, L. Negação em uma língua de sinais brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA, 11., 1988, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC, 1988. p. 1.
- LEITE, T. R. *Instituto dos Surdos-Mudos: Relatório do Director*. Rio de Janeiro: Instituto dos Surdos-Mudos, 1869.
- MACHADO, B. P. *Fernando de Azevedo e o conceito de Educação Pública no Brasil*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- MAHER, J. *Seeing Language in signs: the work of William C. Stokoe*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- MARTINS, T. M. M. M. *A letra e o gesto estruturas linguísticas em língua gestual portuguesa e língua portuguesa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.
- MÁXIMO, N. N. *Fonologia da libras: estatuto da mão não dominante*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- MILLET, A. A Língua Francesa de Sinais (LSF): uma língua icônica e espacial pouco conhecida. *Cadernos Apliut*, v. 23, n. 2, p. 31-34, 2004.
- MINEIRO, A.; CARMO, P. Língua Gestual de São Tomé e Príncipe: retrato dos primeiros gestos. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, v. 11, 2016.
- MIRANDA, C. Agrupamento de escolas. *Jornal da Erebas*, v. 1, n. 1, 2015.
- MOHR, S. *Non-manuals in sign languages – theoretical background*. Mouth actions in sign languages book subtitle: an empirical study of irish sign language. 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjx0v.10> Acesso em: 20 ago. 2021.
- MOITA, M. et al. Estudos preliminares para a modelização de um avatar para a LGP: os descritores fonológicos. *Cadernos de Saúde*, v. 4, n. 2, p. 25-35, 2011.
- MORGADO, M. *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2012.

NASCIMENTO, S. P. F. *Representações lexicais da Língua Brasileira de Sinais*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARTINS, T. M. M. M. *A letra e o gesto estruturas linguísticas em língua gestual portuguesa e língua portuguesa*. 2011. Dissertação (Mestre em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

NIEDERBERGER, N. *Capacités langagières em langue des signes Française et em français écrit chez l'enfant sourd bilingue: quelles relations*. Geneve: Faculté de psychologie, Université de Genève, 2004.

NOGUEIRA, C. M. I.; CARNEIRO, M. I. N.; SOARES, B. I. N. *Graduação EaD*. Maringá-PR. UniCesumar, Reimp. 2019.

NÖTH, W. *Handbook of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

NUNES, V. F. *Corporificação e iconicidade cognitiva: um estudo sobre verbos em línguas de sinais*. 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NUNES, V. F. Iconicidade e corporificação em sinais de Libras: uma abordagem cognitiva. In: CARVALHO, G. C.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (org.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, 2013.

ORLANDI, E. P. *O que é Linguística*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

OVIEDO, A. *El libro "Refugium Infirmorum" (Madrid, 1593)*, del monje franciscano Fray Melchor de Yebra. Clásico. Madrid, 2007. Disponível em: [Yebra_REFUGIUM_INFIRMORUM_15931.pdf](#) (cultura-sorda.org). Acesso em: 29 jan. 2021.

PARREIRA, M. S. A importância do pensamento de Saussure e da teoria de Chomsky para a Linguística Moderna. *Domíni@s de Linguagem*, v. 11, n. 3, 2017.

PEREIRA, T. M. A.; GALUCH, M. T. B. O garoto selvagem: a importância das relações sociais e da educação no processo de desenvolvimento humano. *Perspectiva*, v. 30, n. 2, p. 553-571, 2012.

PETTER, M. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2010.

PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

PINTO, F. B. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. *Fenix: Revista de História e Estudos Culturais*, v. 3, n. 2, 2006.

- PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. *Língua Brasileira de Sinais VI*. Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileira.DeSinaisVI/assets/619/TEXT0_BASE_-_LIBRAS_VIn.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.
- POUCHOY, S. 2LPE. *Sourds Net: Le Portail D'Information Sur Les Sourds*. 21 de dezembro de 2019. França. Disponível em: <https://www.sourds.net/?s=2LPE>. Acesso em: 24 jan. 2021.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos*. Artmed: Porto Alegre, 2004.
- QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (org.). *Estudos da língua brasileira de sinais*. Série Estudos de Língua de Sinais. Florianópolis: Insular, 2013.
- QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/ encenação na língua de sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.
- ROCHA, S. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2007.
- RODRIGUES, J. R. *As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. *Aspectos Linguísticos da Libras*. IESDE Brasil S.A.: Curitiba, 2012.
- ROEPKE, J. L.; MACIEL, K. C.; OLIVEIRA, V. R. *Deficiência auditiva: fundamentos e metodologias*. Indaial: UNIASSELVI, 2018.
- SÁ, T. M.; FRANCISCO, G. S. A. M. (org.). *Professores da Libras: encontros*. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2017.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. 5. ed. Summus: São Paulo, 2015.
- SANTOS, B. O. *LerniLGP: Aplicação de Língua Gestual Portuguesa para Dispositivos Moveis*. 2013. Dissertação (Mestrado em Design e Multimídia) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.
- SANTOS, H. R. *Processos de expansão lexical da libras no ambiente acadêmico*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, R. C.; COSTA, G. B. Estrutura fonológica da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa: questões sobre a (in)dependência na estrutura linguística. *Cadernos do CNLF*, v. XVI, n. 4, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_2/169.pdf Acesso em: 21 ago. 2021.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHMITT, D. *A história da Língua de Sinais em Santa Catarina: Contextos sócio-históricos e sociolinguísticos de surdos de 1946 a 2010*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SDR – Sveriges Dövas Riksförbund. *Svenska handalfabetet*. Disponível em: https://sdr.org/app/uploads/2021/03/handalfabet_sv.pdf Acesso em: 10/09/2021.

SILVA, N. M. *Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação*. Campinas: [s.n.], 2012.

SILVA, C. A. A. Controvérsias sobre a educação de surdos no Plano Nacional de Educação. In: MONTERO, P. (org.). *Religiões e controvérsias públicas: experiências, práticas sociais e discursos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SILVA-JÚNIOR, D. R. C.; XAVIER, A. N. O ‘paradoxo’ da morfologia das línguas de sinais por Adam Schembri. *Revista Abralín*, v. 19, n. 2, 2020.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. Em busca de uma iconografia para a língua brasileira de sinais: um estudo histórico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 16, n. 2, p. 183-190, 2011a.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. Companheiros de infortúnio: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, 2011b.

SOUZA, L. C. A fonética e a fonologia de trubetzkoy à luz do pensamento saussuriano. *Revista Ideação do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, v. 14, n. 2, p. 189-198, 2012.

SOUZA, V. R. M. *Tobias Leite: educação dos surdos no século XIX*. Editora UFS, 2014.

SILVA, J. *Terminologia específica em Língua Gestual Portuguesa percepção da adequação em categorias gestuais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola Superior de Educação do Porto, Porto, 2012.

STOKOE, W. *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, University of Buffalo, Studies in Linguistics. Washington D. C: Occasional Paper, 1960.

STOKOE, W. C. *et. al. A dictionary sign language on linguistic principles*. 2. ed. Silver Spring: Linstok Press. 1965.

TATMAN, R. *The cross-linguistic distribution of sign language parameters*. University of Washington, 2015.

TEIXEIRA, R. *Ação de Formação em Língua Gestual Portuguesa*. Nível 1. Manual de curso. Amut, 2015. Disponível em: <https://amut.pt/wpcontent/uploads/2020/03/ManualL%C3%ADngua-Gestual-PT.pdf> Acesso em: 26 maio 2021.

TOUMADRE, N.; HAMM, M. *Une approche typologique de la langue des signes française*. [S.l.] : Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence, Laboratoire Parole et Langage, 2018.

VAÏSSE, L. *De conditions dans lesquelles s'entrepren et des moyens par lequel s'accomplit l'instruction des sourds*. Libraire de I. Hachette: France, 1848.

VALE, L. M. *Libras: Curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Intermediário. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2019. Disponível em: enap.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2021.

VALVERDE, F. M. Ações para legalização da Libras. *In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO*, 2000, Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro:[s.n.], 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002965.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

VIOTTI, E. C. *Introdução aos estudos linguísticos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Letras Libras, 2008. Disponível em: http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXTO_BASE_-_VERSAO_REVISADA.pdf Acesso em: 27 jan. 2021.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.


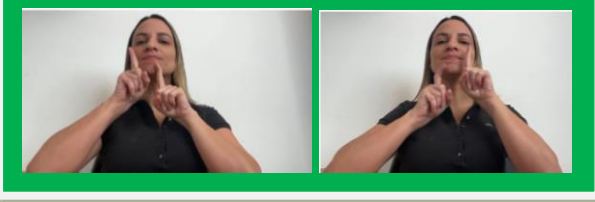
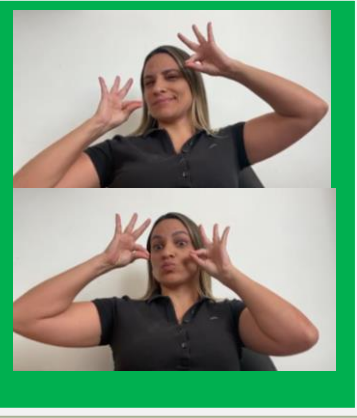
WEST, E. *William Stokoe – American Sign Language scholar*. British Deaf News Bloggers. 30 de Janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.britishdeafnews.co.co.uk/william-stokoe/> Acesso em: 21/08/2021.

WILBUR, R. Description linguistique de la langue des signes. *Langages*, 13^e année, *La langue des signes*, n. 56, p. 13-34, 1979. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/lgge_0458-726x_1979_num_13_56_1827.pdf Acesso em: 10 maio 2021.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. *Aprender a ver: O ensino da Língua de Sinais como segunda língua*. Tradução: Adilson de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

WITCHES, P. H.; CORREIA, M. F. S.; COELHO, O. Língua Gestual Portuguesa e seus aspectos políticos e sociais na educação de surdos. *Revista Espaço*, n. 48, 2017.

APÊNDICE – Sinais formam os oito Parâmetros

1	<p style="text-align: center;">OITO PARÂMETROS</p> 	<p>Descrição do sinal: Em posição neutra, de frente para o tórax. M_1 em P iniciando na parte interna do pulso da M_2 em S/8 contornando até pulso externo da M_2, formando o sinal para PARÂMETROS 8.</p>
2	<p style="text-align: center;">MOVIMENTO POSIÇÃO DE MÃO</p> 	<p>Descrição do sinal: Posição Neutra, de frente para o tórax. M_2 em B aberto na posição neutro vertical, M_1 em G com indicador tocando no centro palma da M_2, como se fosse APONTAR^ALGO formando o sinal para POSIÇÃO DE MÃO.</p>
3	<p style="text-align: center;">MOVIMENTOS DOS LÁBIOS</p> 	<p>Descrição do sinal: Posição neutra, de frente para os lábios. M_2 em B aberto na posição neutro vertical, M_1 em G com indicador tocando no centro palma da M_2, como se fosse APONTAR^ALGO formando o sinal para POSIÇÃO DE MÃO.</p>
4	<p style="text-align: center;">MOVIMENTO OLHAR</p> 	<p>Descrição do sinal: M_1 e M_2 em B aberto, porém com pontas do indicador e polegar de cada mão se tocando entre si e em posição neutra e de frente aos olhos, sendo os movimentos opostos para cima e para baixo.</p>