



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Jessica Ferreira de Carvalho

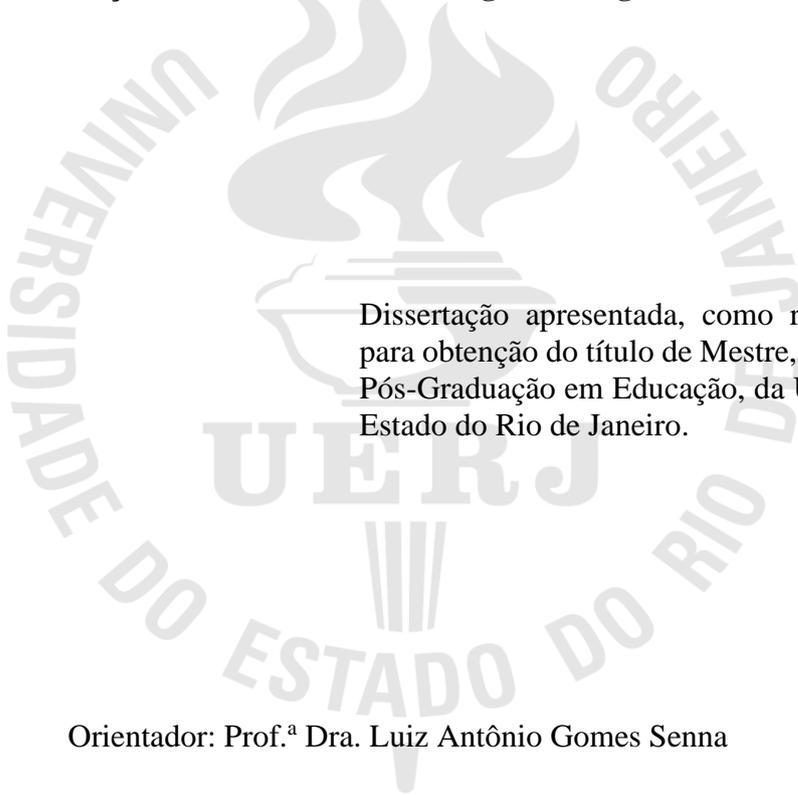
A representação mental do nome da Língua Portuguesa e em Libras

Rio de Janeiro

2022

Jessica Ferreira de Carvalho

A representação mental do nome na Língua Portuguesa e em Libras



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof.^a Dra. Luiz Antônio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2022

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

C331 Carvalho, Jessica, Ferreira de
A representação mental do nome na Língua Portuguesa e em Libras Jessica
Ferreira de Carvalho. – 2022.
110 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Língua portuguesa – Teses. 3. Língua brasileira de
sinais – Teses. I. Oliveira, Verônica Borges de. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

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

Assinatura

Data

Jessica Ferreira de Carvalho

A representação mental do nome na Língua Portuguesa e em Libras

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 20 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna (Orientador)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Paula Almeida de Castro

Universidade Estadual da Paraíba – UFPB

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

A comunidade surda brasileira, que me ensinou a olhar o mundo de uma outra perspectiva e a falar e escutar através das mãos e expressões corporais.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro prestado durante o período de construção dessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação UERJ/PROPED pelos serviços prestados e a todos os professores que contribuíram para a reflexão e questionamento do meu conhecimento teórico/prático.

Ao meu orientador professor Dr. Luiz Antônio Gomes Senna, por se empenhar em oferecer a melhor formação profissional e orientação desta pesquisa.

A minha coorientadora professora Dra. Dina Pinho por toda contribuição nas revisões de conteúdos de toda a pesquisa.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Linguagem Cognição Humana e Processos Educacionais UERJ/PROPED, que tornaram esses últimos anos mais leves e cheios de trocas valiosas. Em especial, ao meu amigo João Barros pela revisão ortográfica deste trabalho.

Aos tradutores/interpretes de Libras e amigos Jessica Terra e Márcio Messias Belém, por toda ajuda nas traduções dos textos e pela amizade sincera.

Aos meus queridos pais Sonia e José Jorge, por sempre apoiarem os meus sonhos e incentivarem a nunca desistir deles, a vocês eu tenho uma eterna gratidão.

A toda a minha família pelo apoio, principalmente a minha irmã Aline que me ajudou a gravar todos os vídeos analisados nesta pesquisa.

A Deus, pela força nos momentos de desespero e ansiedade e porto seguro quando a vida se mostrava difícil.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente com essa pesquisa, vocês são valiosos e importantes para mim.

“Surdos podem fazer tudo que os ouvintes fazem, exceto ouvir”
Irving King Jordan

RESUMO

CARVALHO, Jéssica Ferreira de Carvalho. **A representação mental do nome da Língua Portuguesa e em Libras**. 2022. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022

Ensinar e aprender a ‘ler e escrever’ são duas ações que atravessam professores e alunos. Primeiro, porque são esses dois sujeitos que estão dentro de sala de aula vivenciando todo o processo de alfabetização e letramento, um com a responsabilidade de ensinar e o outro com a preocupação de aprender. Segundo, são indivíduos com experiências de vida e modos de pensamentos totalmente subjetivos, que muitas vezes não se enquadram no modelo acadêmico-cartesiano que a escola mantém em sua estrutura educacional. Esse conflito ocorre com qualquer professor e aluno, porém, quando a problemática é os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa para alunos surdos profundos, usuários da Libras, a questão se torna ainda mais complexa. Neste sentido, essa dissertação objetiva discutir a representação mental do nome na Língua Portuguesa e na Libras, analisando se ambas compartilham de semelhanças ou diferenças em suas estruturas gramaticais. Esse é um ponto primordial para iniciar uma discussão sobre como elaborar estratégias de letramento e alfabetização para alunos surdos, pois muitas vezes professores e instituição escolar desconhecem as particularidades das estruturas de ambas as línguas. Foi dada maior atenção ao nome, por ser uma classe gramatical cujo ensino é mais sistematizado no ambiente escolar, e a forma como esta classe é representada particularmente e respectivamente na Libras e na Língua Portuguesa, isto é: no Português a estrutura é sequencial e linear, cuja organização objetiva representar o nome através de várias elementos com funções diferentes dentro de uma mesma oração; já em uma língua viso-espacial como é a Libras, o nome é representado de forma global, na qual um elemento aglutina diferentes funções gramaticais e é materializado por várias composições visuais. Portanto, essa pesquisa tem como metodologia dois percursos, um de base teórico-conceitual que propõem a teorização das estruturas gramaticais das línguas em questão; e outro empírico, pois para realizar as análises descritivas dos trechos retirados de poemas e frases, escolhidas especialmente a fim de avaliar cada recurso gramatical foi necessário também as vivências da autora nas observações dos textos dos alunos surdos, pois apenas os pressupostos teóricos não foram suficientes para refletir sobre as diferenças ou semelhanças gramaticais dessas línguas, com o intuito de embasar a elaboração de estratégias e possibilidades do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Com essas análises chegamos a algumas considerações que são relevantes a educação de surdos, que é a Libras não ter sinais que represente alguns conectivos em Português (artigos, preposições, locuções prepositivas, etc), porém essa ausência não prejudica a compreensão e transmissão da informação para esses sujeitos.

Palavras – Chave: Representação. Nome. Língua Portuguesa. Libras.

ABSTRACT

CARVALHO, Jéssica Ferreira de Carvalho. **The mental representation of nominal clause in Portuguese and Brazilian Sign Language (LIBRAS)**. 2022. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022

Teaching and learning how to ‘read and write’ are part of the live of teachers and students. First of all, because these two people are living the literacy and writing process in the classroom from different perspectives, one with the responsibility of teaching and the other with the concern of learning. Second, because they are individuals with different lives and different ways of thinking that may occasionally fit into the Cartesian-academic model kept by the school structure. This happens with most teachers and students, but when the purpose is teaching and learning how to read and write in Portuguese for deaf students who are sign language practitioners, things get more complicated. Therefore, this dissertation aims to understand the mental representation of the name in both Portuguese and Brazilian Sign Language (Libras) and to analyze whether there are similarities or differences in the grammatical structures of the two languages. This is a major step in a way to start a discussion on how to develop literacy strategies for deaf students, once teachers and school institutions are often unaware of the particularities of the structures of these both languages. The name has a key role in this research because it is a part of speech whose teaching is more systematized in the school environment and because it has a particular representation in Portuguese language (an oral language) and in Libras (a sign language). The first has a sequential and linear structure, whose organization aims to represent the name through several parts with different functions in the same sentence. The second, as a visual-spatial language, uses the name representation in a global way and in several visual compositions to conceive just one element. Therefore, this research uses the descriptive analysis as methodology, in which sections of poems and phrases were chosen to explain each grammatical resource in the use of the name and present the grammatical differences or similarities among these both languages, in order to think about strategies and possibilities of teaching Portuguese as a second language for deaf students. Therefore, this research are made into two methodology, one with a theoretical-conceptual basis and the other with an empirical basis. The first proposes a theorization of the grammatical structures of the both languages in question. The second performs descriptive analyzes of parts of poems and phrases, chosen especially in order to evaluate each grammatical resource. Within this perspective, the author's experiences in the observations of deaf students' texts were also necessary, as theoretical assumptions alone were not enough to reflect on the grammatical differences or similarities of these languages. It was necessary in order to base the elaboration of strategies and possibilities of the teaching of Portuguese as a second language to deaf students. With these analyzes we realize some considerations that are relevant to the education of the deaf: Libras does not have signs that represent some connectives in Portuguese like articles, prepositions, prepositional phrases, etc. however this absence does not affect the understanding and transmission of information based only on these contents.

Keywords: Representation. Name. Portuguese Language. Brazilian Sign Language.

LISTA DE GRÁFICOS

Exemplo 1: Estrutura de uma oração.....	48
Exemplo 2: Divisões das partes de uma oração.....	49
Exemplo 3: Os constituintes da frase	50
Exemplo 4: Modificação da frase	50
Exemplo 5: Noção de nome abstrato e concreto	51
Exemplo 6: Mudança de sentido do nome pelos determinantes elementares.....	51
Exemplo 7: Modificação dos artigos definidos por indefinidos.....	51
Exemplo 8: O papel dos determinantes	53
Exemplo 9: Relação falante-ouvinte.....	54
Exemplo 10: Função dos dêiticos 1	55
Exemplo 11: Função dos dêiticos 2	55
Exemplo 12: Função das anáforas	55
Exemplo 13: Função adjetiva	56
Exemplo 14: Função quantificadora – especificação do objeto	56
Exemplo 15: Quantificador aberto.....	57
Exemplo 16: Quantificador fechado	57
Exemplo 17: Frases Libras - Português	67
Exemplo 18: Pronomes demonstrativos na Libras	69
Exemplo 19: Pronomes possessivos na Libras	70
Exemplo 20: Sinais simples e compostos	74

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Construção de uma oração.....	47
Esquema 2: Formação da frase	48
Esquema 3: Principais parâmetros da Libras / Sinal: OBRIGADO.....	61

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Resumo das análises Português – Libras.....	100
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Configurações da(s) mão(s) em Libras	62
Imagem 2: Alfabeto Manual em Libras.....	63
Imagem 3: Velho/Idoso (Sinal 1); Bola (Sinal 2): Ponto de articulação.....	64
Imagem 4: Velho/Idoso (Sinal 1); Bola (Sinal 2) com Movimento / “Eu te amo”/”I love you” (Sinal 3) sem movimento.....	64
Imagem 5: Velho/Idoso (Sinal 1); Bola (Sinal 2): Orientação/Direcionalidade	65
Imagem 6: Velho/Idoso (Sinal 1); Bola (Sinal 2): Expressão facial e/ou corporal.....	65
Imagem 7: Pronomes pessoais na Libras	69
Imagem 8: Eu respondo (Sinal 1) / Você Responde (Sinal 2).....	70
Imagem 9: Pensar (Sinal 1) / Entender (Sinal 2) / Gostar (Sinal 3)	71
Imagem 10: Cortar (Sinal1) / Cortar o cabelo (Sinal 2) / Cortar a unha (Sinal 3) / Cortar papel (Sinal 4).....	72
Imagem 11: Hoje (Sinal 1) / Agora (Sinal 2) / Ontem (Sinal 3) / Passado (Sinal 4) / Amanhã (Sinal 5).....	73
Imagem 12: Sinais simples – Café (Sinal 1) / Amigo (Sinal 2) / Conhecer (Sinal 3).....	75
Imagem 13: Sinais compostos – Zebra (Sinal 1) / Açougueiro (Sinal 2) / Porta talher (Sinal 3).....	76
Imagem 14: Tia (Sinal 1) / Tio (Sinal 2)	77
Imagem 15: Bonito@ (Sinal 1) / Feio@ (Sinal 2).....	77
Imagem 16: Números cardinais e quantidade	78
Imagem 17: Sábado e Laranja (Sinal 1) / Não pode e Ocupado (Sinal 2) / Doce, Açúcar e Guardanapo (Sinal 3) / Sentar e Cadeira (Sinal 4)	79
Imagem 18: Verso do poema "Meio-dia" de Ronald de Carvalho em Libras.....	83
Imagem 19: Modificação 1 do verso do poema "Meio-dia" de Ronald de Carvalho em Libras	85
Imagem 20: Modificação 2 do verso do poema "Meio-dia" de Ronald de Carvalho em Libras	86
Imagem 21: Diferença do nome concreto e abstrato	87
Imagem 22: Poema "Biografia" de Mário Quintana / Poema "Criança crionça" de Augusto de Campos em Libras.....	88
Imagem 23: Idem - Poema "Biografia" de Mário Quintana / Poema "Criança crionça" de Augusto de Campos em Libras	89

Imagem 24: Verso do poema " O apanhador de desperdício" de Manuel de Barros em Libras.....	90
Imagem 25: Sinais direcionais (dêixis)	91
Imagem 26: Dêixis referência ao objeto 2.....	91
Imagem 27: Dêixis referência ao objeto 1.....	92
Imagem 28: Dêixis referência ao objeto 2.....	93
Imagem 29: Anáfora retomada de ideia	94
Imagem 30: Verso do “Poema do nadador” de Jorge de Lima.	95
Imagem 31: Verso do “Poema do nadador” de Jorge de Lima.	96
Imagem 32: Poema de Arnaldo Antunes “Tudo”.....	97
Imagem 33: Verso do poema “A serra do rola-moça” de Mário de Andrade.	98

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O COMPLEXO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS	18
1.1	Por que o ensino do Português para surdos?	18
1.1.1	A experiência com grupo de surdos: a origem do objeto de investigação.....	23
1.1.2	Metodologia.....	25
1.2	O ensino da Língua Portuguesa para surdos, na legislação	26
1.3	Dificuldade de o aluno surdo tornar-se produtor de textos	28
1.4	Síntese do capítulo	31
2.	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO	33
2.1	A definição de conceito	33
2.2	A construção do conceito em Vygotsky	35
2.3	O nome	42
2.4	Síntese do capítulo	45
3	A ESTRUTURA DO PORTUGUÊS	46
3.1	A lógica ideal da frase	46
3.2	Os aspectos do nome	50
3.3	Os determinantes	52
3.3.1	As funções dos determinantes	53
3.3.2	F (def.) Função determinante.....	54
3.4.2	F (adj.) Função adjetiva	55
3.4.3	F (quant.) Função quantificadora: Aberta e fechada.....	56
3.5	Síntese do capítulo	57
4	A GRAMÁTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	59
4.1	Os aspectos linguísticos da Libras	59
4.2	Estrutura gramatical	60
4.3	Estrutura Sintática	66
4.3.1	Pronomes na Libras	67
4.3.2	Os verbos na Libras	70
4.3.3	Os tipos de frases na Libras	72
4.3.4	Noções temporais na Libras.....	73
4.3.5	O que são classificadores?	74

4.3.6	Formação de palavras na Libras	74
4.4	Síntese do capítulo	80
5	A REPRESENTAÇÃO DO NOME E OS DETERMINANTES NA LIBRAS	81
5.1	Análise dos textos em Libras	82
5.2	Análise comparativa do nome no Português escrito e na LIBRAS	100
5.3	Síntese do capítulo	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE I	110

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação de surdos estão aumentando no Brasil por ser um campo de investigação que vem ganhando espaço e força nas grandes universidades do nosso país. Esses estudos são conhecidos por desenvolverem uma reflexão sobre a questão do processo de ensino e de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Por essa razão, essa pesquisa objetiva sair um pouco do que foi e está sendo investigado até o momento, e pretende se debruçar nas análises gramaticais das semelhanças e/ou diferenças na representação mental do nome nas duas línguas em questão: o Português e a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Para isso, será necessária uma organização lógica da apresentação do tema, que demonstrará a seguinte estrutura: no primeiro capítulo será apresentada a estrutura geral da pesquisa, ou seja, será exposta toda a complexidade do ensino de Língua Portuguesa para surdos, percorrendo um caminho de reflexão sobre como iniciou o desejo para a pesquisa com o texto do aluno surdo, percebendo a importância da participação de projetos de iniciação à docência na universidade com o intuito de ampliar as ideias para futuras investigações.

O objeto de investigação e problematização dessa pesquisa é o texto do aluno surdo profundo que escreve em Língua Portuguesa como segunda língua. Porém, para compreender a escrita deste aluno em especial é necessário refletir sobre seguinte situação: esse educando estrutura o seu pensamento fazendo uso social do Português escrito e da Libras, com base nesta constatação é de grande importância descrever as semelhanças e/ou diferenças existentes nessas línguas e como isso pode auxiliar na elaboração de estratégias para ensino-aprendizado da Língua majoritária (Português).

É importante pontuar que ‘fala’ e ‘escrita’ são fenômenos diferentes (SENNA, 2008) e que a língua oral apresenta uma relação de interação com a língua escrita, embora se constituam como sistemas distintos (MACHADO, 2013), o que em tese pode ser compreendido como um indicativo de que alunos ouvintes poderiam ter mais facilidades em aprender o Português escrito do que alunos surdos congênitos ou pré-linguísticos. Essa ideia é reforçada no imaginário social quando se vislumbra que os ouvintes já chegam na escola com uma língua materna consolidada, isto é: já fizeram aquisição de uma língua de conforto onde repousa os princípios do conhecimento (CHOMSKY, 2009); diferente dos surdos que, na maioria das vezes, entram na

instituição escolar fazendo uso de uma língua de sinais caseira não reconhecida, ou um jargão específico restrito a poucas pessoas, geralmente parentes próximos.

A educação de surdos é uma questão muito complexa e é necessário compreender como essa modalidade de ensino, com ênfase na Língua Portuguesa como segunda língua específica para esse público, está organizada na legislação brasileira. Esse ponto é importante para esta reflexão, pois parte dos dispositivos legais ratificados na legislação (BRASIL, 2002; 2005; 2021) cooperam para a elaboração estratégica de políticas públicas educacionais que contribuam para a diminuição das dificuldades que essa comunidade apresenta no momento de tornar-se escritor.

Essa pesquisa acredita que para o aluno surdo tornar-se escritor é necessário o mesmo tornarem-se alunos. Castro (2015) afirma que é necessário que a escola crie um espaço de aprendizagem para os sujeitos tornarem-se alunos. Então, a escola deve organizar caminhos pedagógicos para alcançar o aluno surdo e esse percurso só é bem sucedido quando a Língua Brasileira de Sinais é implementada e respeitada nesses espaços educativos.

O segundo capítulo é dedicado ao processo de construção do conceito, para essa fundamentação teórica foi utilizada a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2009), a fim de refletir sobre a formação dos conceitos pelos seres humanos. Com base nesta teoria podemos perceber que a construção do conceito é desenvolvida na relação e troca sociais entre indivíduos de uma mesma comunidade. Então, crianças surdas nascidas em famílias ouvintes ou surdas, vão desenvolver uma língua, a questão que gira em torno dessa problemática é saber que língua será essa, nesta situação é necessário analisar caso a caso.

Existem poucos casos de crianças surdas nascidas em famílias de surdos que desenvolveram a Libras como sua primeira língua (LEBEDEF, 2012). No entanto, a maioria dos casos nascem em famílias ouvintes desconhecedoras da Libras ou qualquer língua de sinais. Então, a criança em sua relação familiar, segundo Vygotsky (2009), desenvolverá uma língua caseira para a sua comunicação em seu ciclo social. O problema é ser usuário de uma língua restrita a um único ambiente a qual a escola desconhece, dificultando o processo de ensino e de aprendizagem do aluno que literalmente não fala a língua da escola.

Ainda no segundo capítulo, é apresentado o conceito de nome segundo o Órganon de Aristóteles (2013), em que exemplifica que o nome precisa ter significado para quem fala e para quem ouve ou quem sinaliza e vê os sinais, e esse significado é construído por convenção. Isto se relaciona com o conceito de significante (imagem acústica) e significado (conceito/ideia) de Saussure (2006), que afirma que a escrita apresenta limitações para transcrever todos os fonemas dos vocábulos ditos oralmente.

No terceiro capítulo será apresentado a descrição do funcionamento lógico-estrutural da representação do nome na Língua Portuguesa escrita; a fim de esclarecer como se estrutura o nome (substantivo) no texto em Português.

A oração na gramática da Língua Português é estruturada com base em duas divisões; a primeira é o sintagma nominal que se relaciona diretamente ao determinante e ao nome (substantivo), no qual podemos nomear de sujeito; a segunda é o sintagma verbal que corresponde ao verbo e seu complemento, nomeado de predicado; como um acréscimo facultativo a oração pode apresentar um sintagma preposicional.

Os determinantes têm a função de acompanhar o nome, mas apresenta algumas funções como: determinante, adjetiva, quantificadora, delimitadora e deflectora. Nesta pesquisa as três últimas funções dos determinantes (quantificadora, delimitadora e deflectora) serão redistribuídas para função quantificadora aberta e fechada.

O quarto capítulo, tem o objetivo de apresentar a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais, enfocando na descrição do funcionamento lógico-estrutural da representação do nome dessa língua viso-espacial.

As línguas de sinais não são universais, cada país tem uma língua oficial e estrutura sua própria gramática. A Libras não é diferente, sua estrutura gramatical é composta de cinco parâmetros, como a Configuração da (s) Mão (s), Ponto de Articulação, Movimento, Orientação/direcionalidade e Expressão Facial e/ou Corporal. Na estrutura sintática da Libras podemos observar como é uma Língua rica e criativa, pois apresenta sinais para representar pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos. Na Língua de sinais brasileira não tem a ocorrência de conjugação verbal, mas existem dois tipos de verbos os direcionais e os não direcionais. Os classificadores são um recurso da Libras que são riquíssimos em transmitir uma informação completa para o interlocutor e têm a função de representar de forma concreta o objeto e sua ação no espaço.

No quinto capítulo são apresentadas as descrições dos textos que foram exemplificadas na estrutura gramatical da Língua Portuguesa para a Libras. Nesta etapa desta pesquisa todos os poemas e frases analisadas em Português foram traduzidos para Libras e descritas todas as suas características gramaticais que são ou não semelhantes à Língua escrita Portuguesa. Todos os vídeos foram armazenados virtualmente e disponibilizados os links dos vídeos separadamente ou em um arquivo geral no Apêndice I.

Após todas as descrições é realizada uma análise geral das duas gramáticas (Português e Libras), a fim de chegar à conclusão se são análogas ou divergem entre si com relação à representação do nome. Observamos que não existe prejuízo para a comunicação em Libras não

apresentar os conectivos, como: artigo, preposições, locuções prepositivas e conjugações verbais, porém pode ser ou não uma dificuldade para o aluno surdo na construção semântica do texto em Língua Portuguesa. Essa questão conduz à ideia de que é dever do professor orientar e ensinar o aluno surdo sobre como utilizar esses termos gramaticais em seu texto, respeitando sempre a Libras que é sua Língua de instrução.

Essa pesquisa não tem a pretensão de fechar os temas, mas abri-los para futuras investigações, como é o caso de pensar através dos textos escritos por alunos surdos todas essas características analisadas nesta presente pesquisa. E apresentar de forma mais estruturada uma sequência didática ou metodologia com sugestões de trabalhos que auxiliie os alunos surdos e professores a desenvolverem sua escrita da Língua Portuguesa como segunda língua.

1. O COMPLEXO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

O aluno surdo, muitas vezes, não é considerado um escritor respeitado pelo sistema cartesiano que prevalece na educação brasileira há séculos. Pois, ele não apresenta, geralmente, a estrutura canônica esperada pela escola regular. Para esse aluno tornar-se escritor, é necessário uma série de ações, como: a construção de políticas públicas efetivas para a área bilíngue; a implementação de leis e decretos que valorizem as particularidades da comunidade surda; a capacitação e formação de docentes que saibam alfabetizar e letrar estudantes surdos, respeitando suas características peculiares; e instituições escolares dispostas a receber esses alunos, respeitando suas particularidades linguísticas.

Para contemplar essas discussões, esse capítulo será dividido em três seções. Na primeira seção é apresentada a justificativa e o percurso que originou a escolha dessa temática, que caminha na discussão da relação do professor e o aluno surdo em sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem do português como segunda língua. E, também, como essa dissertação se estrutura.

A segunda seção irá debater como o ensino da Língua Portuguesa escrita para surdo é estabelecido na legislação brasileira. De igual modo, serão abordadas as principais leis que sustentam o ensino bilíngue para estes cidadãos, além de trazer uma discussão sobre qual ensino seria mais adequado para esse público: o ensino inclusivo, que consiste na presença do aluno surdo em classe regular, mediado pela ação de um tradutor/intérprete de Libras ou o chamado ensino bilíngue, com o ensino das duas línguas, isto é, Língua Portuguesa Escrita e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), porém, com apenas alunos surdos, caracterizando um formato de escola especial.

Na última seção será colocada a questão principal dessa investigação, ou seja, as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos no momento de sua formação como produtor de textos escritos na Língua Portuguesa. Em outras palavras, ter seu texto reconhecido e legitimado pela instituição à qual escolheu para cursar a sua formação escolar e/ou acadêmica.

Sendo assim, esse capítulo se propõe a introduzir as principais etapas dessa pesquisa e ambientar o leitor nas pautas que envolvem direta e indiretamente a comunidade surda e a todos os seus atores sociais envolvidos. Como indivíduos comprometidos com a educação, temos o dever de exercitar os nossos olhos para compreender o que as pessoas com surdez têm a falar, para depois pensarmos, juntos (ouvintes e surdos), possibilidades de uma educação mais inclusiva na prática e teoria.

1.1 Por que o ensino do Português para surdos?

No senso comum, temos uma ligeira impressão de que as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, em geral, são as mais temidas por todos os brasileiros, tanto surdos como ouvintes; ou melhor, na matemática as equações e contas são as preocupações de qualquer aluno, como são as redações em Português. Esse receio, segundo Senna (2009), vem desde a colonização, quando o idioma Português foi imposto como língua oficial, sem ao menos ocorrer a valorização e respeito com as línguas indígenas e quilombolas que já circulavam no território brasileiro. Esse fato contribuiu para que nós, brasileiros e brasileiras, desenvolvêssemos uma resistência em relação à língua escrita do Português e buscássemos estratégias para subverter essa aprendizagem que é dada pela escola. Ou seja, aprendemos a Língua Portuguesa escrita, mas não nos tornamos um povo da escrita e também não deixamos de lado as nossas línguas naturais¹.

Assim foi que o brasileiro tornou-se um leitor da escrita, mas não formou uma sociedade leitora de textos escritos, o que significa dizer que dominou a tecnologia da escrita, mas não a transferiu para suas práticas sociais, nas quais a oralidade ainda prevalece como uma forma de resistência à interferência da cultura europeia na “alma” do povo. (SENNA, 2009, p. 30)

É importante refletir em alguns pontos: O primeiro tem a ver com a ideia que tanto ouvinte como surdos passam por conflitos similares, mas com algumas particularidades no processo de ensino e de aprendizagem da escrita alfabética. Esse processo inicia antes da entrada desses sujeitos na escola, isto é, os ouvintes aprendem a se comunicar em Língua Portuguesa (LP), na forma oral (com seus diferentes regionalismos), nos grupos familiares e sociais e ao chegar à escola são formalmente apresentados a Língua Portuguesa Escrita. Com os surdos, o procedimento é diferente, pois, muitos nascem em família de ouvintes² e, em sua comunidade, faz uso da Língua de sinais caseira, que é sua Língua natural e de conforto, que apresenta uma estrutura gramatical divergente da língua escrita.

Entretanto, cabe ressaltar que, segundo Senna (2008): “Fala e escrita são fenômenos linguísticos distintos entre si e controlados por mecanismos mentais igualmente distintos” (p. 206). Nesta perspectiva, alunos ouvintes e surdos desenvolveriam as mesmas dificuldades para aprender a escrita alfabética, porém, sujeitos ouvintes apresentam uma vantagem neste processo

¹ Segundo Senna (2019/2021), línguas naturais são todas as línguas que o ser humano desenvolve na interação com seus pares, objetivando uma troca de informação através da comunicação, isto inclui as línguas orais e as línguas visual-motora, ou seja, as línguas de pertencimento que geralmente não são reconhecidas legalmente.

² Cabe ressaltar que a comunidade surda é muito diversa e alguns surdos não utilizam Libras, pois são oralizados e fazem leitura labial; outros são surdos-cegos, deficientes auditivos e surdos que já nasceram em família de surdos, tendo contato direto com a Libras desde o nascimento.

porque a Língua oral desempenha, mesmo que indiretamente, uma relação de interação com a Língua escrita, uma vez que ambas têm uma sequencialidade semelhante de suas unidades; ao contrário da Libras ou das Línguas naturais visuais, que não apresentam uma estrutura gramatical sequencial, mas visoespacial.

Com relação a isso, Machado (2013) defende:

Trata-se da conceituação da escrita enquanto um sistema distinto da fala. Entretanto, acredita-se que apesar de se tratarem de sistemas distintos, há entre eles uma relação de interação, jamais redutível à perspectiva de um suposto código que meramente transcreve outro, tal como não raramente são compreendidas no interior de certas práticas educacionais e fonoaudiológicas. (p. 54).

O segundo ponto é sobre a relevância de discutir a existência de dois tipos de línguas (Línguas naturais e Línguas escritas). Mas, antes de definirmos o que são cada uma delas, é considerável conceituar e diferenciar Linguagem de Língua. Segundo Machado (2013), Linguagem é uma faculdade mental que se utiliza de diversos sistemas simbólicos enquanto a Língua é mais um desses sistemas. Essa definição foi significativa, pois não inclui apenas a fala como único e exclusivo sistema da Linguagem, mas permite inserir todos os sistemas de comunicação.

Essa ampliação no conceito de linguagem permitiu desconstruir uma visão equivocada de que sujeitos que não falam (por exemplo, alguns sujeitos portadores de paralisia cerebral, autismo, surdez, etc.) não têm uma linguagem – como se não fossem capazes de representar e ajuizar o mundo e como se a fala fosse o único sistema através do qual os sujeitos pudessem se comunicar e interagir com os demais. A centralidade da questão deixou de ser a fala e passou a ser o homem simbólico, um sujeito que tem uma vocação filogenética de estar em interação simbólica com o outro. (MACHADO, 2013, p. 42)

Esses sistemas linguísticos são subdivididos em sistemas verbais e sistemas não verbais, sendo assim,

Sistemas verbais: constituídos pelas diferentes línguas, tanto orais quanto escritas. A língua entendida como um sistema simbólico de expressão que apresenta uma organização material e um campo simbólico que lhe é peculiar e a diferencia das demais línguas;

Sistemas não verbais: constituídos pelos sistemas gestuais, imagéticos e demais sistemas simbólicos não verbais utilizados para a comunicação. (MACHADO, 2013, p. 42 – grifo nosso)

Nesta sequência, as “Línguas naturais” são um tipo de língua construída na interação entre sujeitos de uma mesma comunidade, como por exemplo, o caso da Língua de Sinais CENA, que é uma língua criada pelos próprios moradores da pequena cidade de Várzea Queimada, na zona rural de Jaicós (sertão do Piauí). Nesta cidade, existe uma população expressiva de surdos de nascença. Com isso, surgiu a necessidade desses moradores se

comunicarem entre si e, no decorrer das trocas e experiências, desenvolveram uma língua natural³. Levando esse fato em consideração, as crianças surdas de Várzea Queimada, usuárias da Língua natural CENA, quando chegam à escola, são apresentadas a um conflito linguístico, ou seja, começam a ter contato e a aprender a Língua escrita da LP e, simultaneamente, a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

As “Línguas escritas” são um tipo de língua construída com base na necessidade e compreensão da comunidade frente a sua língua natural, como é o caso do Português, que é uma Língua oral auditiva que apresenta diversos regionalismos (sotaques), mas, que em um determinado momento, ocorreu a necessidade de desenvolver uma Língua escrita oficial alfabética. Essa construção da escrita não é natural e sim cultural, como afirmar Senna (2019):

O uso de línguas escritas, assim como sua representação mental, não atende às mesmas circunstâncias aplicáveis às línguas orais. As línguas orais, então denominadas línguas naturais, são produtos de uma predisposição filogenética, uma propriedade humana universal, ao passo que línguas escritas são instrumentos culturais, privados e destinados àqueles que pertencem a uma mesma comunidade cultural. Em razão disto, as línguas escritas são estruturalmente definidas com base no tipo de compreensão que cada cultura detém acerca da estrutura das línguas orais. Por isso, há tantos tipos distintos de sistemas de escrita, dentre os quais o alfabético é apenas mais um. (p.274)

Como podemos observar, as Línguas naturais e escritas são línguas com características linguísticas distintas, pois suas bases estruturais são elaboradas de formas diferentes. A primeira é elaborada com base em regras mais espontâneas, interligadas ao pensamento narrativo, troca de informação imediata e rápida mudança de estrutura. A segunda apresenta uma estrutura mais rígida, com pouca possibilidade de mudança gramatical, interligada ao pensamento científico cartesiano e troca de informação mais demorada (SENNA, 2008).

Sendo assim, a comunicação narrativa, através das línguas naturais, tem como base os fones (sons) ou sinais (gestos) e existe uma interligação direta e imediata com o interlocutor, ou seja, “[...] permite ao sujeito adotar mecanismos mentais de estruturação e controle, chamados narrativos, com baixo nível de planejamento e pouco controle lógico-sequencial nas relações de coerência.” (SENNA, 2008, p. 206).

Já as línguas escritas são totalmente diferentes com exceção das escritas vinculadas às multimídias contemporâneas, não existe um interlocutor imediato, pois é necessário que o sujeito leia e, geralmente, não é no mesmo instante que escreve. Assim, na escrita padrão, é necessário um tempo para que a informação seja disseminada. Do mesmo modo, essa escrita

³ Reportagem se encontra disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2022/02/20/comunidade-no-interior-do-piaui-cria-nova-lingua-de-sinais-para-se-comunicar-com-surdos.ghtml>. Acesso em: 22/04/2022.

apresenta uma rígida estrutura canônica (gramatical), construída e regulamentada por uma rígida norma culta. É necessário, para utilizar a escrita padrão, que o produtor de textos tenha o domínio dos “mecanismos mentais ditos científicos”. Nesse tipo de escrita, o roteiro é mais elaborado e necessita um alto nível de planejamento do “grau de controle lógico-sequencial nas relações de coerência”. (SENNA, 2008; MACHADO E LOPES, 2016)

É neste ponto que chegamos à conclusão de que sujeitos que são pertencentes às comunidades linguisticamente aceitas no ambiente científico, apresentam muito mais oportunidade de aprender a escrever do que sujeitos que fazem parte de comunidades que sua base linguística é a narrativa. Com base nisso que Senna (2008), conclui:

É assim que sujeitos de culturas que atribuem pouco ou nenhum valor ao modo científico do pensamento tendem ao fracasso na alfabetização, à medida que os mecanismos mentais por eles adotados na análise do fenômeno da escrita os levam à construção de um código não reconhecido como escrita pelas regras canônicas do código escrito formal. Não se trata de nenhum distúrbio de aprendizagem, mas é assim, que o custo dos alunos costuma ser visto, apenando-se, ao mesmo tempo, o indivíduo e seu duplo familiar, sua cultura. (p. 206-207)

Com isso, podemos pensar na seguinte lógica: a Libras é uma língua visual-motora com estrutura gramatical própria (BRASIL, 2002), e é totalmente diferente da linearidade e sequencialidade da Língua Portuguesa, tanto oral como escrita. E é por essa diferença que elaboramos a hipótese que a dificuldade dos alunos surdos na escrita do Português ocorre por causa desse conflito gramatical entre ambas as línguas (LP e Libras). Por esse motivo, esse trabalho foi desenvolvido, pois, a Língua Portuguesa é uma disciplina, geralmente, temida por muitos surdos e professores. Os surdos por serem estigmatizados de fracassados na escrita, pela escola, e os professores por não conseguirem compreender o funcionamento dessas línguas e apresentarem dificuldades em ensinar o aluno surdo a tornar-se um produtor de textos.

Os alunos surdos têm o direito de aprender a LP escrita, considerando que essa aprendizagem é importante para a sua condição de cidadão em uma sociedade onde a escrita é uma língua de cultura valorizada. Por essa razão, a escola tem a obrigação de investir em um ensino de qualidade que leve esse aluno a aprender o português como segunda língua.

Neste cenário, investigar a representação do nome se constitui tema de relevância, pois o nome é a classe gramatical mais ensinada na escola. Segundo Neves (2021), cerca de 31,34% dos exercícios elaborados pelos professores de Língua Portuguesa são de reconhecer as “classes de palavras” e uma delas é o substantivo/nome.

Segundo o pensamento Aristotélico, o nome é um som que apresenta significado para quem ouve. Esse significado é construído por convenção dentro de uma comunidade. Sendo

assim, o nome representa⁴ o conceito formado no pensamento e é através dele que atribuímos sentido e significados aos objetos, seres e sentimentos à nossa volta. Assim, como será apresentado no segundo capítulo, na Língua Portuguesa, o nome pode ser fragmentado em diferentes elementos gramaticais. Já na Libras, a representação do nome constitui-se em apenas uma única unidade gramatical⁵.

Consideramos que conhecer essas equivalências e diferenças nas representações do nome na Libras e na Língua Portuguesa será de extrema importância para a elaboração de estratégias didáticas que auxiliem o aluno surdo na produção textual em segunda língua, onde os elementos de coesão e coerência façam parte.

1.1.1 A experiência com grupo de surdos: a origem do objeto de investigação

A formação de um pesquisador inicia logo após a sua entrada na vida acadêmica. No meu caso, não foi diferente. No início da vida universitária, a graduação foi um período de muitas observações e reflexões despertadas em mim acerca de questões problematizadoras que foram desenvolvidas na relação social.

Por exemplo, a participação em um projeto de iniciação à docência em que estagiei, quando fui graduanda em Pedagogia pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), intitulado “Curso de Língua Portuguesa para surdos como segunda Língua – Nível 2”, no qual o objetivo era ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para surdos usuários da Libras. Foi fundamental para me aguçar a importância de criações de estratégias de ensinamentos, pois, vi-me diante de alunos que cursavam ou concluíram o ensino médio no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e desejavam participar de concursos públicos e vestibulares que tinham a redação escrita em Português como uma de suas principais avaliações.

O estágio ocorreu entre o período de 2014 a 2016, no Programa de Atividades Discentes, na Modalidade Iniciação à Docência, pelo Departamento de Estágios e Bolsas (CETREINA) da universidade citada e foi por meio dessa experiência que o interesse e a motivação surgiram em pesquisar a respeito da educação de surdos brasileiros, pensando nas estratégias para dar conta das dificuldades apresentadas na construção textual desses alunos, em especial.

Durante a cooperação, nas aulas do programa de bolsas, foi constatado um fenômeno que deu origem ao objeto de investigação dessa pesquisa, que é o texto escrito em Língua Portuguesa, produzido pelos jovens e adultos surdos, usuários da Libras, participantes do referido projeto de iniciação à docência e que apresentavam problemas estruturais gramaticais, relacionados possivelmente a pouca compreensão de leitura e interpretação textual.

⁴ A representação que estamos nos referimos nesta dissertação é a representação mental do pensamento.

⁵ Essa definição será mais desenvolvida a partir do segundo capítulo.

Esse objeto identificado, contribuiu para pensar e refletir sobre as dificuldades que os sujeitos surdos profundos e bilaterais, congênitos ou pré-linguísticos e usuários da língua de sinais, apresentam no momento de utilização do Português na modalidade escrita, pois, estamos lidando com duas línguas de estruturas gramaticais totalmente diferente: a Língua Portuguesa (LP) e a Libras.

Logo, o objeto de pesquisa proposto nesta dissertação é relevante para a área da educação inclusiva no Brasil, tendo em vista que pontuará algumas discussões sobre a educação de surdos, que são: 1) a complexidade de fazer com que alunos surdos tenham condições de compreender a organização estrutural da escrita alfabética e tornarem-se autônomos na produção de textos escritos no idioma nacional; 2) a dificuldade que muitos professores enfrentam no momento de compreender o funcionamento da Libras e identificar as devidas intervenções didáticas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos, como segunda língua.

Essas duas questões apresentam um peso fundamental para o planejamento pedagógico estrutural do ensino bilíngue bimodal para alunos surdos e que ainda são motivos de muitos problemas que geram questionamentos diversos. Dentre esses problemas, destaca-se a falta de formação continuada para professores que atuam em escolas inclusivas e especiais (bilíngues) para estudantes surdos bilaterais e profundos.

Segundo Lima & Senna (2018), esses profissionais de educação apresentam muitas questões pertinentes sobre o que ensinar e como avaliar o aprendizado desses alunos, pois, para esses autores:

[...] um dos aspectos mais importantes deste estudo se situa na grande dificuldade e insegurança dos professores em trabalhar com alunos surdos: os profissionais, muitas vezes, relatam terem dúvidas se realmente estão conseguindo ensinar e se o surdo realmente está aprendendo. Outrossim, parece haver uma tendência dos professores em desenvolver práticas de ensino e aprendizagem centralizados no que avaliam ser as principais dificuldades do indivíduo surdo: compreensão e produção de sentidos (seja na linguagem oral, na língua de sinais, seja na escrita), aquisição de vocabulário e aquisição da gramática do Português na modalidade escrita. (LIMA; SENNA, 2018, p. 231)

Sendo assim, essa pesquisa apresenta, como objetivo geral, analisar a ocorrência de semelhanças ou diferenças na representação do nome na Língua Portuguesa escrita e na Libras e como objetivos específicos, descrever o funcionamento lógico-estrutural da representação do nome na Língua Portuguesa escrita; descrever o funcionamento lógico-estrutural da representação do nome na Libras; comparar se as estruturas das línguas descritas (Português e Libras) são análogas ou divergem entre si.

1.1.2 Metodologia

A natureza do objeto dessa pesquisa demanda dois percursos metodológicos, isto é, pesquisa de base teórico-conceitual e empírica. De acordo com Senna (2016, p. 56), a pesquisa teórico-conceitual “[...] analisa as bases para proposição ou reformulação de conceitos, princípios, categorias ou sistemas teóricos”. Esse procedimento foi escolhido para que a análise das ocorrências de similaridades ou diferenças na representação do nome, nas línguas em destaque, fosse possível. Primeiro se fez necessário um aprofundamento teórico sobre a estrutura gramatical das línguas em análise: a Língua Portuguesa e a Libras. Portanto, foi com base nos apontamentos teórico-conceitual da estrutura da gramática do Português e da Libras que as análises foram realizadas e também na experiência adquirida pela autora ao longo do tempo nas escritas dos alunos surdos, pois existe uma carência de materiais acadêmicos que abordem esses pressupostos teóricos que estructure essas análises.

Em um segundo momento, foi construído um *corpus* com poemas e orações em LP que serviram como base para a análise que esse estudo se propõe realizar. As análises tinham como foco avaliar a estrutura gramatical da Língua Portuguesa e da Libras, ressaltando as diferenças e as semelhanças que unem essas línguas e se possível refletir estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem da LP como segunda Língua para alunos surdos. Também se fez necessário que esses textos fossem traduzidos e gravados em Libras, como poderá ser constatado no quinto capítulo dessa dissertação. A tradução foi realizada por uma tradutora e intérprete de Libras e gravada pela autora desse estudo.

Esses procedimentos acima citados, exemplifica o segundo percurso metodológico desta pesquisa, pois partiu das experiências e vivências da autora com o mundo surdo e todas as descobertas que fez ao realizar o levantamento de poemas e construções de orações em LP, a busca de sinais que fizesse mais sentido para uma determinada palavra em português e a gravação desses vídeos com as traduções e interpretações em Libras. Todo esse processo empírico foi baseado na ideia de que o conhecimento é construído com base nos dados elaborados com a experiência.

Embora essa pesquisa não tenha como foco a elaboração de estratégias para a educação de surdos, acreditamos que a fundamentação e a descrição de conceitos possam auxiliar a construção de práticas pedagógicas que possibilitem o ensino-aprendizagem da escrita alfabética do Português para alunos surdos profundos e usuários da Libras.

1.2 O ensino da Língua Portuguesa para surdos, na legislação

A comunidade surda apresenta características muito particulares que fogem aos padrões da sociedade majoritariamente ouvinte. Tais aspectos dizem respeito a sua cultura, que foi construída na relação com seus pares, através da Língua de Sinais (VYGOTSKY, 2009)⁶. Neste sentido, ser surdo em um espaço predominantemente ouvinte é cruel e limitante, pois esses sujeitos ficam à margem de qualquer informação e oportunidade que requer o sentido da audição como forma de acesso.

Porém, não podemos deixar de ressaltar que a comunidade surda, com o seu engajamento político, conquistou várias leis e decretos relevantes que possibilitaram as pessoas com surdez à acessibilidade em diferentes espaços formais e informais. Entretanto, cabe pontuar que, embora existam legislações e políticas públicas voltadas para inclusão de sujeitos surdos, elas ainda não são suficientes para a garantia do cumprimento dos regulamentos, mas permitem que esse público em específico possa lutar, reivindicando a implementação e cumprimento dos seus direitos. Sendo assim, é importante realizar uma reflexão sobre as entrelinhas dos direitos que são regulamentados por leis e decretos a comunidade surda, tais como Lei 10.436/2002 (Lei de Libras) e o Decreto 5626/2005 (que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais).

A lei maior que rege o território brasileiro é a constituição de 1988 que, em seu Art. 13, regulamenta a Língua Portuguesa como “idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988). Isto significa que todos os cidadãos brasileiros ou naturalizados (incluindo as pessoas surdas) têm o dever de aprender a se comunicar no idioma nacional. Outrossim, não podemos esquecer que o Brasil é um país que apresenta um pluralismo linguístico diverso, devido a sua formação sócio-histórica e cultural, através dos povos indígenas, africanos, europeus, etc., que constituíram o Brasil.

Logo, tendo a diversidade linguística identificada no vasto território brasileiro, os processos de reconhecimento dos direitos linguísticos de minorias se solidificaram por estarem alinhados aos acordos internacionais que contemplam as comunidades linguísticas de minorias. Dentre esses documentos, encontra-se o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de

⁶ O nome do teórico Vygotsky no corpo do texto desta dissertação será escrito com a letra “Y”, porém alguns autores e traduções que foram utilizadas como referência a grafia do nome é apresentada em “I”, então nas citações e referências também serão trocados pela letra “Y”, mesmos que a escrita nos livros tenham optado por outra letra.

1966⁷, ratificado no Brasil pelo Decreto n. 592, de 6 de julho de 1992, que prevê no seu Art. 27 que:

Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua. (BRASIL, 1992, Art. 27)

De igual modo, a Organização das Nações Unidas (ONU), também prevê na resolução 47/135, a regulamentação dos direitos linguísticos de minorias como forma de respeito, igualdade e proteção a essas culturas, afirmando, em seu Art. 2, que,

As pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas (doravante denominadas “pessoas pertencentes a minorias”) terão direito a desfrutar de sua própria cultura, a professar e praticar sua própria religião, e a utilizar seu próprio idioma, em privado e em público, sem ingerência nem discriminação alguma. (ONU, 1993, Art. 2)

Até o momento, existe um vasto material normativo (internacional e nacional) que aborda sobre os direitos linguísticos das comunidades minoritárias que possuem uma língua materna não hegemônica. Entretanto, demorou algum tempo para a criação de leis e decretos que direcionassem, especificamente, a comunidade surda com o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Um dos primeiros documentos e o mais conhecido entre a comunidade surda é o Decreto 5626/2005 e a Lei de Libras 10.436/2002, onde reconhece a Libras como língua e a define como “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, Parágrafo único)

Esses documentos oficiais foram grandes conquistas, muito comemoradas pela comunidade surda. Porém, a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2002), reforçando que o sujeito surdo tem o dever de aprender o Português escrito como segunda Língua. Por essa razão, recentemente foi aberto um projeto de lei que culminou na Lei 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/1996), para alterar a educação de surdos que passa a se constituir como modalidade da educação escolar brasileira. Segundo essa lei, a educação bilíngue é:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em

⁷ Texto do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos se encontra disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pacto-internacional-sobre-direitos-civis-e-politicos>. Acesso em: 19/11/2021

escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021, Art.60 - A)

Essa legislação traz, em seu corpo, alguns direitos importantes para o aluno surdo como, por exemplo, o apoio educacional especializado, dependendo da real necessidade do estudante. Dentre esses direitos, destacamos a oferta de ensino bilíngue antes mesmo do primeiro ano e por todo a vida escolar dos sujeitos surdos. Lembrando que a família e o aluno têm o direito à livre escolha sobre a escola que deseja matricular ou cursar, no que refere à escola bilíngue ou regular inclusiva e também no que tange ao surdo oralizado ter acesso à tecnologia assistiva⁸ em qualquer escola que venha a cursar.

1.3 Dificuldade de o aluno surdo tornar-se produtor de textos

Tornar-se escritor não é algo que repentinamente acontece, mas é um processo que requer várias etapas e profissionais capacitados, afim de desenvolver cada aspecto e aprendizagens necessárias que contribuam para a formação de um sujeito que domina a linguagem escrita da língua oficial de seu país nação.

Para iniciamos essa discussão – como um aluno surdo tornar-se produtor de textos? – é necessário pensar, como esse sujeito surdo tornar-se aluno da escola brasileira, pois, para o processo de ensino e de aprendizagem iniciar, esse indivíduo precisa, primeiro, tornar-se aluno de fato. Castro (2015), a respeito disso, afirma que: “Estar presente na sala de aula sem que seja criado um espaço de aprendizagem, implica somente numa presença física, onde o aluno não vê sentido no fazer pedagógico” (p. 57).

Apenas disponibilizar a vaga e incluir o aluno surdo na escola não é suficiente para que ele aprenda os conteúdos programáticos e venha tornar-se um produtor de textos dominante da escrita da norma culta. Mas, é necessário oferecer, ao aluno surdo, sentido no que está aprendendo, que é a Língua Portuguesa, uma língua que, além da sua (Libras), permitirá acesso à informação como qualquer outro cidadão de uma sociedade onde a língua escrita faz parte de sua base cultural. Logo, a escola deve organizar meios para que essa aprendizagem aconteça,

⁸ “Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão”. (BERSCH & TONOLLI, 2006 apud BERSCH, 2017, p. 2)

pois, é um direito do aluno surdo para que exerça a sua autonomia e independência perante a sociedade escrita.

A questão problematizadora é, como dar sentido ao fazer pedagógico para o aluno surdo, se a escola ainda não abre mão de sua origem de produção de conhecimento baseado na ideia científica-cartesiana? E, neste caso, a instituição escolar tem que ampliar a sua estrutura pedagógica e permitir que outras formas de pensamentos venham adentrar as salas de aulas para que o alunado venha se sentir pertencente àquele local de aprendizagem, caso contrário, vão fazer daquele espaço uma mera passagem rápida, burocrática e sem observar a real necessidade de fazer parte do mundo escolar, ou seja, um lugar sem significado e sentido.

Cabe, neste ponto, abrir um espaço para descrever o conceito de modos de pensamento. Jerome Bruner (1997; 2001) é um dos pesquisadores mais influentes dos estudos da cognição humana e defende a existência dos diferentes modos de operação mental, que a ideia central é que o núcleo potencial comum, que seria a mente, apresenta uma função universal, mas que cada sujeito desenvolve diferentes modos de operação. Segundo Senna (2012), esses modos de operação mental são responsáveis por explicar o custo de alfabetização de alguns grupos sociais que fazem parte da escola, ou seja:

Quanto mais dependente de contexto forem os modos de pensar empregados por um indivíduo, maior a tendência a custo de alfabetização, e vice versa: quanto menos dependente de contexto forem os modos de pensar empregados por um indivíduo, menor a tendência a custo de alfabetização. (SENNA, 2012, p. 247)

Bruner (1997; 2001) dividiu os modos de pensamento em três espécies: modo de pensamento baseado na interação com o mundo; nas representações icônicas e as representações simbólicas. Porém, Senna (2012), tomando como base o trabalho do custo da alfabetização e letramento no processo de elaboração de construção da escrita alfabética, conceituou e destacou apenas dois modos de pensamento, que são: o modo narrativo de pensamento e o modo científico de pensamento, que podem ser definidos da seguinte forma: “1. o modo narrativo de pensamento, caracterizado pela dependência contextual; 2. o modo científico de pensamento, influenciado pela cultura cartesiana e caracterizada pela ausência de dependência contextual e pela sustentação em representações simbólicas”. (SENNA, 2012, p. 247-248)

Analisando esses conceitos acima, temos a consciência de que o aluno surdo desta pesquisa é um indivíduo surdo profundo bilateral, que valoriza a comunidade surda e é usuário fluente da Libras. Apenas com esse fato, já temos a percepção que não é um educando ideal para a escola tradicional brasileira que prefere sujeitos dominantes do modo de pensamento científico e que não desarranjem a sua estrutura organizacional de séculos, como fazem as comunidades periféricas e com deficiência.

Cada uma dessas comunidades, que fogem do padrão esperado pela escola, apresentam um modo de pensamento que irá refletir diretamente na sua escrita e na questão que muitas vezes não é o texto esperado pela escola. Como afirma Senna (2007), “Cada modo de pensamento determina um tipo de texto e cada um destes organiza-se com base em condições específicas de produção e, ainda, a partir destas, em torno de regras frasais e textuais igualmente específicas.” (p. 59)

Com o aluno surdo não é diferente. Quando chega à escola, a primeira coisa que chama atenção é a sua língua de sinais e a forma como escreve. Entretanto, se a escola, juntamente com o professor, confrontarem o texto do surdo, produzido com base na gramática da Libras, não conseguirão ensinar a escrita do português padrão. Antes de tudo, devem valorizar a primeira língua e cultura desse educando e mostrar, com sutileza, a importância de aprender o português como forma de autonomia, perante a sociedade brasileira. Com isso, “O educando desafiado por essa ambientação interativa aprende a lidar com o conhecimento escolar, a compartilhar seu conhecimento com os outros e a trazer para a escola as suas experiências.” (CASTRO, 2015, p. 23).

Sendo assim, o aluno surdo começa a tornar-se aluno e a dividir com a escola os seus conhecimentos, ou seja, inicia um processo de pertencimento e sentido no processo de ensino e de aprendizagem que a escola propõe. Esse é o conceito de tornar-se aluno. Partindo desse princípio, consideramos

[...] um aluno que é sujeito de sua própria ação, ator social dotado de autonomia, individualidade, criatividade e reflexividade sobre seu papel de aluno e de ser no mundo. É um sujeito ativo e crítico, doador de sentido ao processo pedagógico proposto pela escola e realizado na sala de aula. Como tal, pode ser compreendido a partir dos contextos socioculturais, cognitivos e interativos entre ele e o professor, com seus pares e demais sujeitos da escola. (CASTRO, 2015, p. 28-29)

Porém, depois desse momento de pertencimento, inicia-se um outro momento que é relacionado diretamente ao professor e sua formação e, conseqüentemente, sobre a busca para saber como ensinar o português para um aluno que estrutura o seu pensamento na Libras, que não tem uma estrutura gramatical similar à LP? É nesse momento que muitos professores apresentam dúvidas e admitem que não conseguem ensinar a escrita do português para esse grupo específico (LIMA; SENNA, 2018). É com base nessas incertezas, que Guarinello, Massi e Berberian (2007) ressaltam que a maioria dos educadores recorre à aplicação de exercícios mecânicos e repetitivos para tentar construir algum tipo de aprendizado, mesmo compreendendo que a escrita não é um código pronto e acabado.

Portanto, a dificuldade do aluno surdo em tornar-se escritor está em redor de dois pontos. O primeiro é o aluno tornar-se aluno e se sentir pertencente ao espaço da escola para que o processo de ensino e de aprendizagem da escrita da LP tenha sentido e significado; a barreira dessa ação é a rigidez da escola em abrir mão de sua tradição escolar de aceitar, dentro de seus muros, apenas uma única cultura – a científica cartesiana. Esse ponto é importantíssimo, pois Guarinello, Massi e Berberian (2007) afirmam:

A criança surda só irá aprender a escrever ou a falar quando entrar em contato com adultos usuários e competentes nesta língua e quando tiver oportunidade de participar de atividades linguísticas significativas. A falta de atividades significativas com a escrita/fala impede que os surdos percebam para que serve a Língua Portuguesa e, além disso, não conseguem notar as diferenças entre a Língua Portuguesa e a língua de sinais. Somente por meio da interação entre essas modalidades de língua é que o surdo pode tornar-se capaz de apreender as diferenças e usar cada língua de acordo com suas normas. (p. 207)

Então, não se pode iniciar um processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, sem ao menos proporcionar a esses alunos contato com pessoas usuárias fluentes do Português e da Libras, uma vez que isso impede de desenvolver atividades significativas em sua primeira língua (Libras). E, também, que faça esse educando se sentir pertencente ao ambiente escolar e dentro dessa interação com Libras possa iniciar um processo de domínio da escrita da Língua Portuguesa (GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007).

A segunda dificuldade, e acredito que seja a mais complexa e que inspirou essa investigação, é como o professor, depois de apresentar ao aluno surdo a importância do domínio da escrita da Língua Portuguesa, ensina, propriamente dito, a escrita do português? Sendo que, a LP apresenta um elemento gramatical para cada representação do nome e enquanto a Libras realiza essa mesma representação utilizando uma única unidade como um todo.

Essa temática é muito complexa e precisa ser refletida com calma e em partes, por isso que esse estudo irá se debruçar apenas em compreender o funcionamento lógico da representação mental do nome na LP e na Libras e se ambas as línguas apresentam semelhanças e diferenças para, num estudo futuro, desenvolver uma investigação que tenha como proposta refletir a prática do ensino da estrutura gramatical do português como segunda língua para o aluno surdo que desenvolve o seu pensamento de forma global.

1.4 Síntese do capítulo

Dado o exposto, esse capítulo tem como principal proposta, introduzir todos os aspectos dessa pesquisa. O primeiro foi a discussão sobre o porquê a Língua Portuguesa é tão complexa para se ensinar a alunos surdos. Para isso, foi feita uma reflexão de como o português escrito foi uma língua imposta pelo colonizador aos seus colonizados, incluídos ouvintes e surdos.

A escola entra nessa relação, representando a língua imposta pelo colonizador e seus alunos pertencentes a comunidades e culturas de línguas naturais, muitas vezes não relacionadas à língua que a escola propaga, motivo pelo qual acabam sendo rotulados como sujeitos do fracasso escolar, pois não conseguem dominar os ensinamentos que a instituição escolar tem a oferecer.

O segundo ponto é como o ensino da Língua Portuguesa para surdos é apresentado na legislação, para isso utilizamos uma sequência de leis (BRASIL, 2002; 2005; 2021) para fundamentar que, independente do aluno dominar a Libras, nunca poderá substituir a escrita do português pela Libras. Frente a isso, a área do ensino de LP para surdos precisa de muitos estudos e pesquisas para desenvolver estratégias para auxiliar escolas e professores nesse processo.

A terceira e última sessão desse capítulo é uma discussão sobre *como o aluno surdo tornar-se escritor?* É uma questão complexa e que não tem uma fórmula mágica para respondê-la, mas temos algumas ideias solidificadas que, para o aprendizado acontecer, é necessário o aluno surdo ver sentido nos conteúdos que a escola tem a ensinar, sendo outro ponto de atenção, a formação do professor, que muitas vezes, não abrange a complexidade que é a dinâmica estrutural que a LP e a Libras apresentam, uma com uma estrutura bem subdividida e a outra com uma representação global.

2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

Esse capítulo terá como foco a discussão sobre o processo de construção do conceito. Para isso, na primeira seção foram utilizados alguns autores como: Schöpke (2010), Chomsky (2009), Merleau-Ponty (1984), Aristóteles (2013), Vygotsky (2011), Stumpf; Linhares (2021), Sacks (2012), Oliveira (1992) e Quadros (2009), para discutir, de forma geral, a definição de conceito e como o aluno surdo, usuário da Língua de Sinais (Libras), o constrói.

Na segunda seção, será apresentado o processo de construção do conceito em Vygotsky (VYGOTSKY, 2009; OLIVEIRA, 1992). Para o criador da teoria histórico-cultural, essa construção se processa em três estágios: o primeiro corresponde aos “conjuntos sincréticos”; o segundo ao “pensamento por complexos” e o terceiro, à “formação de conceitos”. Todos esses estágios são complexos e extensos, por isso, essa pesquisa objetivou apenas expor os principais pontos que a circunda.

A terceira seção está interligada às seções anteriores, mas, com uma outra perspectiva. A discussão será acerca do conceito do nome e sua representação na gramática da Língua Portuguesa. Para tanto, serão aplicados, como fundamentação teórica, os estudos de Aristóteles (2013), Senna (2011), Freitas (1981) e Saussure (2006), a fim de defender que o conceito desenvolvido ao longo da vida do ser humano, através da linguagem, é simbolizado na escrita, por classes de palavras.

2.1 A definição de conceito

Para iniciar a reflexão do processo de construção do “conceito”, se faz necessário, primeiramente, organizar o sentido (ou conceito) que este nome possui. Segundo Schöpke (2010, p. 61), o conceito está “relacionado ao entendimento”, e à “faculdade de conhecer o mundo e nomear as coisas”, além de “estabelecer juízo sobre elas”. A autora em questão, acompanhando o pensamento aristotélico para o termo, o definirá mais profundamente da seguinte forma:

O conceito, nesse caso, é uma representação mental, uma imagem dos objetos de nossa percepção: tanto dos objetos concretos, que estão fora de nós, quanto dos objetos abstratos ou quiméricos. O conceito é, tanto quanto a ideia, uma estrutura ou unidade lógica e linguística cuja função é expressar ou designar alguma coisa. Nesse caso, os conceitos têm uma função expressiva (eles expressam algo, dão voz a alguma coisa) [...]. (SCHÖPKE, 2010, p. 61-62)

Essa formulação do conceito, como representação mental e imagem dos objetos de nossa percepção, é, particularmente, interessante para essa investigação, porque situa um “campo de atuação” onde os conceitos são dispostos como resultados “de uma atividade intensa do espírito,

que os cria a partir do contato com o mundo ou com outros conceitos” (SCHÖPKE, p. 62). E, para além disso, localiza os mecanismos da introspecção, alardeados por Chomsky (2009), como aqueles responsáveis pela coleta dos vários tipos de dados que uma pessoa pode acumular “acerca da relação som-significado, determinados pelas regras da língua que domina” (CHOMSKY, 2009, p. 176) e que são obtidos no fluxo da experiência subjetiva da percepção.

No entanto, esse trabalho se debruça na investigação sobre como essa experiência se dá com as crianças surdas no período crítico de elaboração da linguagem, que só se torna possível se, primeiro, os conceitos estiverem estabelecidos internamente na mente desses indivíduos – pois não há linguagem estabelecida se não houver conceitos. A respeito disso, é preciso compreender que embora o mundo seja aquilo que vemos, como nos diz Merleau-Ponty (1984), para as crianças surdas essa percepção de olhar o mundo, estabelecendo com ele uma conexão empírica, se torna ainda mais intensa e necessária pela ausência da audição, o que modifica radicalmente a coleta de dados pela introspecção, determinando uma nova relação, agora não mais delineada pelo ‘som-significado’, mas, nesse escopo, pela relação ‘viso-significado’.

Os nomes, que normalmente circulam socialmente para interação, articulados pela voz humana e escutado pelos ouvidos e que são dotados de significados “definidos por convenção” (ARISTÓTELES, 2013, p. 3), na Língua de Sinais, são substituídos pelos sinais com a mesma força e substância, porque o conceito permanece como ideia ou representação mental dos objetos concretos e/ou abstratos apreendidos através de nossas percepções. O encadeamento lógico desses sinais, dando sentido e coesão significativa, formarão frases que se estabelecem no ar, em um sistema de regras e estruturas visoespaciais que podem ser consideradas “gramática”, com o mesmo empenho e peso das demais gramáticas das línguas faladas, “pelo conjunto infinito de ‘descrições estruturais’” (CHOMSKY, 2009, p. 177), mesmo tendo a ausência da relação som-significado.

No estudo da defectologia, Vygotsky (2011, p. 863) pontua que a criança com deficiência irá apresentar “caminhos indiretos de desenvolvimento”, que surgem naturalmente por uma necessidade, quando o “caminho direto de desenvolvimento” não se realiza, neste caso, o processo de elaboração da linguagem pela relação som-significado, assimilado pela maioria não-surda como “o normal”, se torna obstruído pela ausência do sentido da audição pela criança surda.

Stumpf e Linhares (2021) corroboram a afirmação feita, quando apontam que os processos de elaboração da linguagem das crianças surdas e não-surdas (ou ouvintes) são semelhantes em muitos aspectos. Na palavra das autoras:

Pesquisadores concluíram que a aquisição da linguagem independe da modalidade que a língua se apresenta (visuoespacial ou oral-auditiva), pois crianças surdas e ouvintes apresentaram processo de aquisição análogo, mesmos estágios, nos mesmos períodos. Dessa maneira, crianças surdas que adquirem Libras desde o nascimento ou precocemente têm a oportunidade de obter a linguagem de modo esperado (normal), como as ouvintes. (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 38)

Entretanto, as crianças surdas, nascidas no seio de uma família de ouvintes, sem conhecimento ou domínio de uma língua de sinais, acabam adquirindo tardiamente uma língua para que possam interagir socialmente, comunicar os seus sentimentos e pensamentos e receberem ou entenderem “um número indefinido de expressões novas para sua experiência” (CHOMSKY, 2009, p. 171) e, em razão disso, também são impedidas de entrarem “nos estados humanos pela ausência da linguagem” (SACKS, 2012), pois estão reduzidas a alguns jargões específicos e gestos rudimentares, restritos ao grupo familiar ao qual pertencem.

Em contrapartida, a criança ouvinte apresenta mais vantagens, diante das experiências linguísticas, se comparada com a criança surda, nascida no contexto de uma família de ouvintes, uma vez que adquiriu uma língua materna que é compatível com a língua falada na escola e em outras esferas sociais e assim são capazes de fazer o “intercâmbio social” assinalado por Vygotsky (OLIVEIRA, 1992).

Porém, vale ressaltar que, diferente da criança surda, não falante de uma língua de sinais, as crianças surdas, nascidas em família de pessoas igualmente surdas, acabam adquirindo desde cedo a língua de sinais em um processo similar ao da criança ouvinte, ao aprender a língua materna com seus pais, responsáveis e familiares. Esse processo, permite que elas sigam um caminho indireto de desenvolvimento na elaboração de conceitos e da linguagem, pois, estão em contato com uma língua natural, com a qual se relacionam para, posteriormente, se apropriarem da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua (QUADROS, 2009).

2.2 A construção do conceito em Vygotsky

No início do século XX, com a publicação, nos Estados Unidos, do livro “Pensamento e linguagem”, a humanidade começa a ter contato com uma das pesquisas mais relevantes sobre o desenvolvimento humano. O teórico em destaque é Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), o precursor da teoria histórico-cultural (OLIVEIRA, 2011). De acordo com Oliveira (1992), Vygotsky defende que:

O ser humano se constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (OLIVEIRA, 1992, p. 24)

Neste sentido, o processo de construção do conceito em Vygotsky (2009) é desenvolvido na relação e troca sociais entre os indivíduos de uma comunidade. Vygotsky (2009) desenvolveu um estudo extenso e complexo sobre a elaboração do conceito. Nesses estudos, Vygotsky (2009) formulou a uma lei geral para explicar o processo de desenvolvimento da formação de conceitos que começa na primeira infância. Porém, as “funções intelectuais” vão se consolidar apenas na adolescência. Na primeira infância são observadas “formações intelectuais originais” que são similares aos conceitos consolidados na puberdade. Isto é, estas “formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde” (VYGOTSKY, 2009, p. 167).

Essa pesquisa apresentará, de forma sucinta, esse processo. Para esse autor essa construção se dá em três estágios: “conjuntos sincréticos”; “pensamento por complexos” e a “formação de conceitos”. Vale ressaltar que, para esse teórico, existem dois tipos de conceitos: “conceito cotidiano ou espontâneo” e “conceito científico”.

O processo de desenvolvimento dos conceitos se dá “no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas” (OLIVEIRA, 1992, p. 31). Portanto, o conceito espontâneo é toda conceituação construída pela criança de forma informal dentro de sua experiência cotidiana. Por sua vez, os conceitos científicos serão “adquiridos por meio de ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas, onde as crianças são submetidas a processos deliberados de instrução escolar” (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Antes de seguirmos para a caracterização dos estágios do desenvolvimento de Vygotsky, se faz necessário definir alguns termos que são relevantes na teoria histórico-cultural.

Segundo Oliveira (1992), Vygotsky propõem que o ser humano apresenta uma “dupla natureza”, ou seja, é um membro de uma espécie biológica, mas precisa da interação social com seus semelhantes para se desenvolver. Assim, através desse percurso, o ser humano adquire as “funções psicológicas superiores”, que são derivadas das experiências construídas em sua trajetória de vida. Na palavra do autor:

As funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como forma de comportamento coletivo da criança, como forma de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança. (VYGOTSKY, 2018, p. 91)

As funções psicológicas superiores são “[...] construídas ao longo da história social do homem” (OLIVEIRA, 1992, p. 24). A mediação sócio-histórica da criança com o mundo, se

apresenta através dos instrumentos e símbolos construídos culturalmente, isto o distingue de outros seres vivos. Portanto, a cultura e a mediação estão relacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky (2009) afirma que a cultura é construída na relação social e é nesse relacionamento que nos tornamos seres sociáveis. Com isso, construímos o nosso funcionamento psicológico superior. Na troca ocorrida na interação social, apresenta o movimento de mediação que é lançar mão dos signos ou informações culturais ao longo da vida e/ou história humana, isto, porque “É a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

O processo de representação mental está diretamente relacionado ao conceito de mediação, haja vista que o ato de representar está a todo momento sendo mediado entre as situações reais e imaginárias (OLIVEIRA, 1992). Isto é,

A própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 1992, p. 26)

Nesse processo de mediação, entre o sujeito e o objeto de conhecimento, a linguagem humana exerce um papel fundamental. Este sistema simbólico apresenta duas funções básicas: “intercâmbio social” e “pensamento generalizante” (OLIVEIRA, 1992).

No uso da linguagem, com a função de nomear e conceituar objetos a nossa volta, que pertencem ao nosso espaço e cultura, na realidade, estamos construindo categorias, ou seja, incluído aquele determinado objeto em uma classe que apresenta alguns atributos semelhantes a outros objetos. Como, por exemplo, nomeamos de “caneta” o objeto cumprido, pontiagudo e que serve para escrever, então, todos os objetos incluídos nessa categoria ou descrição, que não conhecemos o nome, vamos nomear de caneta, pois, “os conceitos são construções culturais, internalizados pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1992, p. 28).

Esse processo descrito é dividido em três estágios, já mencionados (VYGOTSKY, 2009). Cada estágio abrange uma grande variedade de características e informações, como foi mencionado, essa pesquisa abordará essas fases de forma sucinta.

1) Conjuntos sincréticos: neste estágio, ocorre uma organização dos objetos segundo uma determinada categoria construída no momento como, por exemplo, objetos redondos ficam com objetos redondos, e assim por diante.

Esse estágio ocorre na primeira infância e é subdividido em três fases. A etapa dos “conjuntos sincréticos” é caracterizada pelo levantamento de um amontoado de objetos desordenados, onde a criança observa e ainda não consegue discriminar através do conceito. Este conflito dá início à primeira fase denominada “formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos”, que corresponde ao período de descobertas das crianças, ao qual elas escolhem, aleatoriamente, objetos a sua volta, sem critérios e, na intuição, os investigam a partir do acerto e erro. Como afirma o autor:

A primeira fase de formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, correspondente ao significado da palavra, coincide perfeitamente com o período de provas e erros no pensamento infantil. A criança escolhe os novos objetos ao acaso, por intermédio de algumas provas que se substituem mutuamente quando se verifica que estão erradas. (VYGOTSKY, 2009, p. 176)

Na segunda fase, “disposição espacial das figuras nas condições artificiais da nossa experiência”, o amontoado de objetos sem organização, da fase anterior, começa a apresentar uma ordem. Segundo Vygotsky (2009), esse emaranhado de objetos “[...] forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata” (p. 177). Esse mesmo teórico orienta que, nessa fase, a criança não venha se orientar através dos vínculos objetivos e sim que identifique nos objetos os vínculos subjetivos que surgem naturalmente.

A terceira fase, “imagem sincrética”, é a transição para o segundo estágio, “pensamento por complexos”, nesta etapa, a imagem começa a se aproximar do conceito propriamente dito, de tal maneira que “forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada, daqueles unificados na percepção da criança” (VYGOTSKY, 2009, p. 177).

2) Pensamento por complexos: este estágio está interligado com o anterior. Quando formamos conjuntos sincréticos, estamos construindo “complexos” que são as ligações que unem os objetos ao conjunto sincrético, diferente do conceito que veremos no próximo estágio.

No estágio dos “pensamentos por complexos”, as crianças começam a categorizar os objetos em um grupo comum e segundo os vínculos objetivos que identificam no objeto. A criança não pensa nos objetos em separado, mas em grupos que são interligados e apresentam características semelhantes, ou seja, não é apenas objetos organizados em grupos aleatórios ou sem critérios, são grupos com intencionalidade. Esse estágio é subdividido, segundo Vygotsky (2009), em fase 1: “tipo associativo”, fase 2: “combinação de objetos em coleções”, fase 3: “o complexo em cadeia”, fase 4: “complexo difuso” e a fase 5: “complexo de pseudoconceito”.

A primeira fase associativa ocorre quando a criança relaciona o objeto a algum grupo, seguindo algum critério inventado, ou seja, ela “[...] baseia em qualquer vínculo associativo com qualquer dos traços observados pela criança no objeto que, no experimento, é o núcleo de um futuro complexo” (VYGOTSKY, 2009, p. 181-182).

Na segunda fase do desenvolvimento do pensamento por complexo, a criança vai combinar os objetos em grupos específicos, as conhecidas coleções. Para Vygotsky (2009) o que caracteriza essa fase é “[...] a heterogeneidade da composição e a intercomplementaridade no estilo de uma coleção [...]” (p. 183). Em outras palavras, os diversos objetos concretos se combinam com base em alguma similaridade.

A terceira fase “o complexo em cadeia”, é representado quando:

[...] a criança escolhe para uma determinada amostra um ou vários objetos associados em algum sentido; depois continua a reunir os objetos concretos em um complexo único, já orientada por algum traço secundário do objeto anteriormente escolhido, traço esse que está totalmente fora da amostra. (VYGOTSKY, 2009, p. 185)

Na quarta fase, as crianças apresentam vínculos difusos, isto é, não seguem um padrão específico de classificação. Como no exemplo:

[...] a criança escolhe para determinada amostra – um triângulo amarelo – não só triângulos, mas também trapézios, uma vez que eles lhe lembram triângulos com vértice cortado. [...] Como neste caso se dilui e se torna indefinida a forma tomada como traço básico, às vezes, também se diluem as cores quando o conjunto tem por base um traço de cor difuso. (VYGOTSKY, 2009, p. 188)

A quinta fase é o “complexo de pseudoconceito”, porque a criança desenvolve uma generalização que é próxima do conceito construído pelo adulto, no entanto, ainda é muito diferente do conceito já estruturado. Como, por exemplo, uma criança começa a chamar o brinquedo que mais gosta de “au-au”, daqui um tempo nomeia o cachorro com essa palavra, um cavalo de brinquedo, as fotos de pessoas e entre outros objetos. Isso ocorre, porque é característica desta etapa o fenômeno de uma mesma palavra significar objetos diferentes ou opostos. Como exemplifica Vygotsky, “Assim, uma criança pode dizer antes tanto para antes como para depois, ou amanhã para amanhã e ontem”. (2009, p. 205)

Esse estágio de “pensamentos por complexos” é extenso e se interliga com o primeiro estágio e com o terceiro estágio: “formação de conceitos”, porém, antes de prosseguir, o teórico aborda um exemplo referente ao sujeito surdo, que na época era chamado de “surdo-mudo”. Apresenta um exemplo sobre o pensamento por complexos, observando a “fala das crianças surdas-mudas”, a partir disso, afirma que as crianças ouvintes não constroem complexos de

formas livre e aleatória, mas, segue a fala dos adultos, ou seja, faz uso, basicamente, dos conceitos utilizados pelos adultos de seu ciclo social. Com a criança surda é diferente, pois:

Na fala das crianças surdas-mudas, essa circunstância deixa de valer, porque essas crianças não têm comunicação falada com os adultos e, entregues a si mesmas, formam livremente os complexos que são representados por uma mesma palavra. Graças a isto, as peculiaridades do pensamento por complexos manifestam-se em primeiro plano na linguagem delas com uma nitidez particular. (VYGOTSKY, 2009, p. 217)

Esse fato é muito relevante para essa pesquisa, pois, demonstra, concretamente, como uma criança surda, em família de ouvintes, apresenta o desenvolvimento de conceitos diferente de uma criança ouvinte, em família de ouvinte ou surda, em família de surdos ou conhecedores da Libras. Isso demonstra como o meio social pode influenciar, diretamente, no desenvolvimento do pensamento da criança, reforçando a importância de ter acesso a um ambiente que em que ela se identifique e interaja com autonomia e liberdade, através de uma língua.

3) Formação de conceitos: é a organização do objeto seguindo um atributo, isto é o conceito, ou seja, “[...] a criança agrupa objetos com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta.” (OLIVEIRA, 1992, p. 29)

Vygotsky (2009) irá afirmar que o desenvolvimento do pensamento e do conceito na criança não ocorre de forma linear, assim, “[...] as primeiras fases desse terceiro estágio não ocorrem cronológica e forçosamente uma após a outra, uma vez que o pensamento por complexos conclui integralmente o círculo da sua evolução” (VYGOTSKY, 2009, p. 219). Neste sentido, a função do terceiro estágio é somente desenvolver a decomposição, a análise e a abstração na criança, pois, todo o desenvolvimento dos conceitos se deu no estágio anterior. (VYGOTSKY, 2009).

A conclusão desse estágio, segundo Vygotsky (2009), ocorre apenas na adolescência, quando o pensamento se dará rigorosamente por conceitos. Entretanto, Vygotsky (2009) irá fazer uma ressalva, alertando que esse processo de desenvolvimento de conceitos não é mecânico, acabado e concluído, tendo em vista que o desenvolvimento humano é um processo complexo.

Observando os estágios de Vygotsky em Oliveira (1992), sobre a construção de conceito, podemos completar a reflexão sobre a criança surda, nascida em uma família de surdos, que ela apresentará o mesmo desenvolvimento que uma criança ouvinte (QUADROS, 2009). Isto acontece porque, tanto as crianças surdas quanto as ouvintes, terão contato com uma

língua natural, que será fundamental para o seu acesso e desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Com essa aquisição de língua na fase correta, essa criança não ouvinte terá mais facilidades em desenvolver e compreender os conceitos científicos, ensinados pela escola, do que uma criança surda que não teve o seu processo de aquisição de língua consolidado.

É para esse perfil de criança surda (nascida em famílias ouvintes) que o Decreto 5626/2005 assegura “orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, Art. 25 inciso VIII). As primeiras orientações da família acerca da surdez são fornecidas pela área médica, depois, o trabalho pela área educacional, quando a criança alcança a idade escolar obrigatória, a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 1996). Então, a escola deve se estruturar para receber alunos com esse perfil e construir um trabalho pedagógico que garanta a criança surda o seu direito de acesso a uma língua e orientação adequadas à família. Como defendem Stumpf e Linhares (2021):

O trabalho com bebês e crianças na Educação Infantil necessita, portanto, ocorrer o mais cedo possível, com profissionais surdos e ouvintes proficientes em Libras, e ser pautado em experiências essencialmente visuais, incluindo a Libras, em interações comunicativas, brincadeiras, jogos e atividades realizadas conforme a faixa etária e/ou nível de desenvolvimento das crianças. (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 39)

Nessa primeira fase escolar, da educação infantil, devem ingressar muitas crianças surdas sem o pleno domínio da Libras e os motivos são vários, entretanto, os mais comuns são: o diagnóstico tardio; e ter disponível, em seu convívio social, a Língua de sinais como modelo ou não. No entanto, independente da Língua de sinais que a criança surda chega à escola, sendo caseira ou não, deve ser valorizada, pois, é a partir dessa forma de comunicação e expressão que a criança poderá consolidar a sua elaboração de língua e prosseguir no processo de ensino e de aprendizagem proporcionado pela escola.

Todas as produções das crianças devem ser valorizadas, pois é dessa forma que ela possivelmente se comunica com a família e com pessoas próximas, e demonstra seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo. É possível que essas produções sejam substituídas pela Libras de maneira natural, pois como ocorre no processo de aquisição da linguagem por crianças (ouvintes ou surdas), há modificações e avanços, conforme o tempo de exposição e a experiência linguística. (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 40)

O desenvolvimento de conceitos, pela criança surda, depende de vários fatores e, o principal deles é, observar se a criança surda teve acesso a uma língua que possa auxiliar a compreensão do mundo ao seu redor e também proporcionar sua interação com diferentes sujeitos no ambiente escolar.

2.3 O nome

“Primeiro, há necessidade de precisar o que é o nome e o que é o verbo, depois o que é a negação e a afirmação, a declaração e o discurso” (ARISTÓTELES, 2013, p. 3)

Para começarmos entender o que é nome, será necessário trazer uma reflexão filosófica com base no Órganon de Aristóteles – Da interpretação, onde o pensador afirma que o nome é “[...] um som articulado e significativo, conforme convenção e sem o tempo, e do qual nenhuma parte separada é significativa.” (ARISTÓTELES, 2013, p. 3). Para o filósofo grego, o nome, necessariamente, precisa ter significado para quem fala e também para quem ouve e esse significado é construído por “convenção”, ou seja, os significados não são construídos de forma natural, mas, com base nas experiências da humanidade e passadas de uns para os outros ao longo do tempo, através da cultura.

Segundo Senna (2011), no Órganon Da interpretação, Aristóteles pretendia analisar a natureza e estrutura do que afirmava ser “produto do ato de pensar”. Para o linguista, o ato que dá origem ao pensamento é a “atitude operativa”.

A ideia de tal atitude operativa de que deriva o pensamento é, propriamente, o que destaca Aristóteles de seus predecessores, para os quais o pensamento deixa-se construir por intermédio das coisas a que o espírito (a capacidade ou faculdade de inteligência humana) se expõe por meio da percepção. (SENN, 2011, p. 37)

A “atitude operativa” apresenta dois termos: o operando e o operador. Esses termos são mais conhecidos na linguística como “sujeito e predicado”, que compõem a estrutura que corresponde ao pensamento e/ou logos. Sem essas duas partes da sentença, a comunicação não apresenta a sua completude, ou seja, os interlocutores que processaram o pensamento para produzir as informações, não conseguem transmitir e muito menos compreender o que foi dito.

Deve-se entender o termo substantiva, nesse caso, como aquilo que dá a forma propriamente aos dois termos da operação que deriva o pensamento. Os formativos dessa operação, suas duas partes substantivas, serão justamente o nome e o verbo, o primeiro correspondendo ao operando (que está sujeito à operação) e o segundo, ao operador (que representa a própria ação). (SENN, 2011, p. 37)

Aristóteles, no Órganon, não apresenta uma definição de *logos*, mas entendemos que *logos* representa o nome e o verbo. O nome é construído na vivência humana e apresenta o conceito e significado dos elementos que envolvem a cultura da sociedade. Já o verbo se relaciona ao tempo e também aos significados. Segundo Neves (1987, p. 133, apud SENNA, 2011, p.38)

O nome se define como a voz que tem significado convencional, sem referência de tempo, e que não tem nenhuma parte que, tomada separadamente, seja significativa. O verbo se define como o que acrescenta à sua própria significação a do tempo; que também não tem nenhuma parte que, tomada separadamente, tenha significação; e que indica sempre alguma coisa afirmada de outra coisa.

Para Saussure, segundo Freitas (1981), o conceito tradicional de palavra é “o signo de uma ideia total”, o nome pertenceria às chamadas “classes de palavras” ou “partes do discurso”, que são compostas de: nome, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Cada classe gramatical pertenceria a uma categoria determinada, como: substantivo (nome), verbo, e entre outras. Com Saussure o conceito de palavra passa a ser “segmento gráfico, pela imagem acústica, partindo da análise do funcionamento da linguagem” (FREITAS, 1981, p. 69).

Saussure (2006), ao trabalhar a ideia de palavra escrita e falada, afirma que são sistemas distintos, mas que a escrita sempre traz a tentativa de querer representar a fala, muitas vezes sem sucesso. Nessa relação, a escrita recebe o maior status e importância do que o signo vocal, construindo um hiato de exclusão social entre os que dominam o signo escrito e vocal e os que apenas tem o signo vocal.

Saussure (2006) irá apresentar como funciona a representação da língua⁹ e da escrita, que são sistemas diferentes e que a escrita, em uma sociedade cartesiana, oferece mais prestígio para os dominantes do sistema escrito do que o oral. Nas palavras do autor:

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto. (SAUSSURE, 2006, p. 34)

Isso demonstra como a língua e a escrita constituem sistemas próprios, mas interdependentes (MACHADO, 2013). Pois, a língua tem uma tradição oral que, tecnicamente, não necessita da escrita, enquanto a escrita, apresenta um grande prestígio histórico (SAUSSURE, 2006). Segundo o autor, o prestígio da escrita pode ser explicado em quatro tópicos, que são: 1. A imagem gráfica nos impressiona; 2. As impressões visuais são mais nítidas e mais duradouras que as impressões acústicas; 3. A língua literária aumenta ainda mais

⁹ Língua neste momento, para Saussure, é a língua natural oral, mas não podemos afirmar que esse conceito de língua utilizado pelo autor pode se referir também às línguas viso-espaciais, como a Libras. Porém, é um estudo relevante para compreender a relação entre língua e escrita.

a importância imerecida da escrita; 4. A superioridade da escrita. (SAUSSURE, 2006, p. 35 – 36)

Saussure afirma que “o que fixa a pronúncia de uma palavra não é a sua ortografia, mas a sua história” (2006, p. 40). Isso mostra como a escrita é estática, enquanto a língua é dinâmica. O linguista irá separar a escrita em dois sistemas, sendo, o primeiro, o “sistema ideográfico”, representado pelo signo (letra) e, o segundo, o “sistema fonético”, representado pelos sons dentro da palavra.

Ademais, Saussure (2006) defende que a palavra é constituída, na escrita e na fala, de dois termos: significante (imagem acústica) e significado (conceito/ideia). Porém, reafirma que a escrita raramente irá conseguir transcrever todos os sons presentes na fala. Resumidamente, o signo linguístico constitui-se da ideia referente ao significado e da imagem acústica, no caso da fala, o seu significante (unidade linguística).

O signo é, todavia, uma unidade muito complexa, pois tanto sua forma, o significante, como o sentido, seu significado, estão constantemente sujeitos a mudanças, seja pela criação de novas palavras, seja pela aplicação de ajustes morfológicos, empregados para lhes acrescentar informações de gênero, número, tempo ou modo de representação.

Porém, em uma outra perspectiva, agora observando o funcionamento do circuito da fala, onde necessitamos de, no mínimo, duas pessoas, Saussure (2006) irá afirmar que “O ponto de partida do circuito se situa no cérebro de uma delas, por exemplo, pessoa A, onde os fatos de consciência, a que chamaremos de conceitos, se acham associados às representações dos significados linguísticos ou imagens acústicas que servem para exprimi-los” (p.19).

Neste circuito, a pessoa A fala para uma pessoa B, o som sai da boca de A e chega, através de um processo, puramente, físico, no ouvido de B. Esse ciclo, para Saussure (2006), é contínuo enquanto durar o momento da fala, pois, a pessoa A transmite o significante que é a imagem acústica, enquanto a pessoa B recebe em seus ouvidos o significado da imagem acústica, ou seja, o conteúdo (conceito).

Esse estudo é relevante para refletimos como o nome, a palavra, o significado e os conceitos são desenvolvidos no pensamento humano. Observamos que é um processo complexo e que até o momento é alvo de muitos estudos. Compreender que escrita e língua são sistemas totalmente distintos, nos faz prosseguir com essa pesquisa com a ideia de que o sujeito surdo, no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, é um sujeito prejudicado por não dominar uma língua oral que se aproxima, mesmo que minimamente, da língua escrita.

2.4 Síntese do capítulo

Nesse capítulo, foi apresentada a definição de conceito que está relacionada ao saber, conhecer e dar nome às coisas que estão no mundo. O conceito é a representação mental dos objetos e sentimentos da percepção humana e que pode estar dentro ou fora de nós. A forma com que esses conceitos são apreendidos, são variadas, ou seja, a coleta de dados feita por uma criança ouvinte acontece por via som-significado, por outro lado, para uma criança surda, será por via viso-significado. A problemática, em questão, compreende o caso das crianças surdas, nascidas em famílias de ouvintes que, geralmente, apresentam um atraso na linguagem, dificultando a coleta de dados.

O processo de desenvolvimento do conceito, segundo Vygotsky (2009), é realizado através de categorias que são desenvolvidas culturalmente. Então, quando desconhecemos o conceito ou nome de um determinado objeto ou sentimento, classificamos de acordo com a categoria mais próxima. Isto acontece por sermos seres de “dupla natureza”, pertencemos a uma espécie que se desenvolve socialmente e não apenas biologicamente. Neste sentido, a mediação e a cultura são conceitos que circundam o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são aprimoradas ao longo da história do sujeito.

O conceito de nome foi apresentado com base em quatro pensadores e pesquisadores, sendo, Aristóteles (2013), no *Órganon*, quando afirma que o nome precisa ter significado para quem fala e também para quem ouve. E esse significado é construído por convenção na interação com a sociedade. Senna (2011), que ressalta que Aristóteles pretendia analisar o “produto do ato de pensar”, que seria a “atitude operativa”, posta como dois elementos, o “sujeito e o predicado”. Sem essas partes, os enunciados/sentenças ficariam incompreendidos, tanto para os interlocutores como para os receptores. Neves (apud SENNA, 2011), ao ressaltar que o nome é um som com significado por convenção e o verbo é a significação do tempo. E, por último, Saussure (2006), ao reformular o conceito de palavra, afirmando que a palavra é significante (imagem acústica) e, ao mesmo tempo, significado (conceito/ideia), mas a escrita não irá transcrever o signo vocal com precisão.

3. A ESTRUTURA DO PORTUGUÊS

O presente capítulo terá como objetivo apresentar os aspectos que giram em torno da representação do nome em Língua Portuguesa para que, no quinto capítulo, possamos observar, nas análises realizadas, como cada propriedade é construída na Libras. Como forma de manter uma originalidade, as observações de cada língua (LP e Libras) serão feitas com base em trechos de poemas de poetas brasileiros e orações criadas para essa análise. Essa escolha objetivou demonstrar que essas categorias gramaticais estão presentes nos diversos gêneros textuais.

Compreender a estrutura gramatical do nome, nas línguas em análise neste trabalho (LP e Libras), é fundamental para a construção de práticas escolares da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos. Respeitando a complexidades de ambas as línguas.

Na seção inicial, descrevemos como se estruturam a frase, a oração e o período na Língua Portuguesa escrita, detalhando cada elemento que a constitui. Além disso, apresentamos as diferentes formas de representação do sujeito, em outras palavras, como o sintagma nominal e o sintagma verbal se constituem.

Nos aspectos do nome, vamos adentrar de forma mais específica na composição do nome e diferenciar o nome (substantivo) abstrato e concreto, através de exemplos, e como esses elementos influenciam na formação da “função nominal”.

A definição dos determinantes e as características de suas funções serão defendidas a partir dos estudos realizados por Senna (1984). Segundo esse autor, os determinantes apresentam três campos funcionais: o primeiro é a relação falante-ouvinte, ligada diretamente à função determinante f (det); o segundo é a relação falante-nome, vista na função adjetiva f (adj); e o terceiro é a relação nome-nome, que faz referência às funções quantificadora f (quant), delimitadora f (del) e deflectora f (def), porém, neste trabalho, essas três últimas funções serão reduzidas e apresentadas como função quantificadora aberta e fechada.

3.1 A lógica ideal da frase

O estudo da Língua escrita pode ser realizado através do seu sistema gramatical, pois, este conjunto de regras, previamente estabelecidas, apresenta o padrão que deve nortear o uso dessa língua.

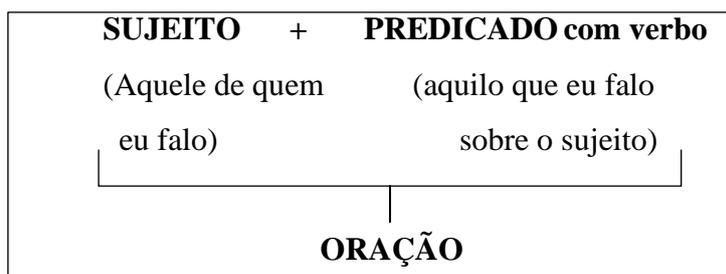
A frase é uma unidade do pensamento, pois, quando a enunciamos (oralmente ou por escrito) estamos enunciando uma ideia sobre alguma coisa. Segundo Cunha e Cintra (2017), a frase pode ser formada por uma ou mais de uma palavra, pode apresentar ou não verbo, e ela é

uma sentença com sentido completo, ou seja, uma unidade mínima de comunicação e a parte da gramática que estuda a estrutura da frase é chamada de sintaxe.

Quando a frase vem acompanhada de verbo, ela é nomeada de oração. Quando o enunciado apresenta mais de uma oração, temos um período. Para Cunha e Cintra (2017) período é “uma frase organizada em orações. Pode ser: simples, quando constituído de uma só oração; ou composto, quando formado de duas ou mais orações” (p. 135). Para os autores, o final de cada período sempre será marcado por uma pontuação.

A estrutura de uma oração, segundo a gramática da Língua Portuguesa, é composta por dois elementos essenciais: o **sujeito** e o **predicado**. Esses elementos podem ser definidos da seguinte maneira: “O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração; o predicado é tudo aquilo que se diz do sujeito. Nem sempre o sujeito e o predicado vêm materialmente expressos” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 136).

Observe o esquema abaixo:



Esquema 1: Construção de uma oração

Fonte: autoral

Com essa estrutura, é possível formar várias orações apenas substituindo o sujeito por outros elementos, como, por exemplo: O sujeito **MARIA** pode ser substituído por **A MARIA**, **ELA**, **ALGUÉM**, **AQUELA FUNCIONÁRIA**, entre outras formas escritas de representar esse nome.

As frases em português escrito são, geralmente, constituídas por um sintagma nominal (SN) e um sintagma verbal (SV). Algumas vezes, a essa estrutura, pode ser acrescido um sintagma proposicional (SP). Segundo Dubois-Charlier, “A frase é, com efeito, uma organização hierarquizada de constituintes sucessivos.” (1977[1975], p. 103). Ou seja, a frase, na Língua Portuguesa, é estruturada em camadas lógicas e lineares, com o objetivo de organizar uma sequência que exemplifique um pensamento (informação) para o interlocutor ou leitor.

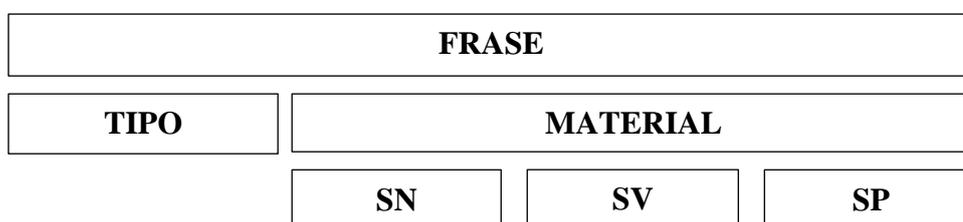
Os constituintes obrigatórios e imediatos do material da frase são, o sintagma nominal e o sintagma verbal, segundo Dubois-Charlier (1977[1973]):

Chama-se sintagma uma sequência de palavras que constituem uma unidade (sintagma vem de uma palavra grega que comporta o prefixo **sin** que significa **com**,

que encontramos, por exemplo, em simpatia e sincronia). Um sintagma é uma associação de elementos compostos num conjunto, organizados num todo, funcionando conjuntamente; é a combinação ou a reunião de vários elementos numa organização, numa unidade. (p. 88 – grifo meu)

Os sintagmas nominais são elementos compostos por nome (substantivo) ou pronome como, por exemplo, professora, segurança, ela, nós, aluno, etc. Já os sintagmas verbais, são simplesmente os verbos que podem estar no tempo simples ou composto, podem ser seguidos ou não de complemento, como podemos observar em: tem mais estrelas; têm mais flores; têm mais vida; mais amores; saiu da janela.

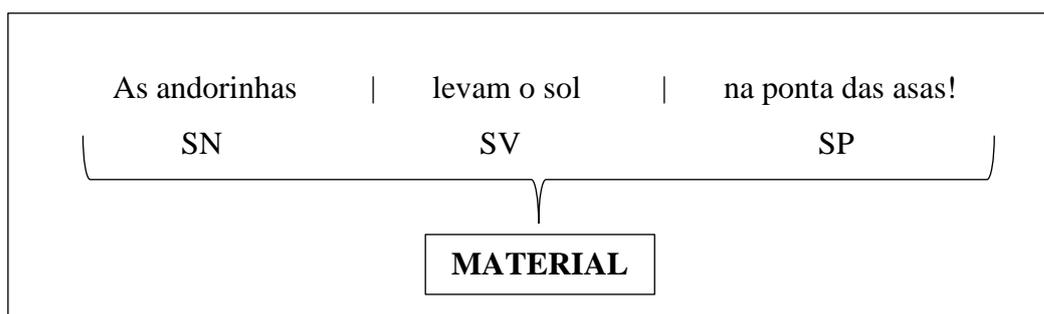
Observe o esquema que Dubois-Charlier (1977[1973]), elaborou:



Esquema 2: Formação da frase

Fonte: DUBOIS-CHARLIER, Françoise (1977 [1975]) **Bases de análise linguística**. Trad. port.: Coimbra, Almedina.

Como pode ser observado no esquema acima, a frase pode ser organizada por tipos, isto é, interrogativa, declarativa, exclamativa, negativa etc, e, o material refere-se aos elementos que compõem a frase, ou seja, o sintagma nominal, verbal e preposicional. Observe o exemplo abaixo sobre a estrutura de uma oração.

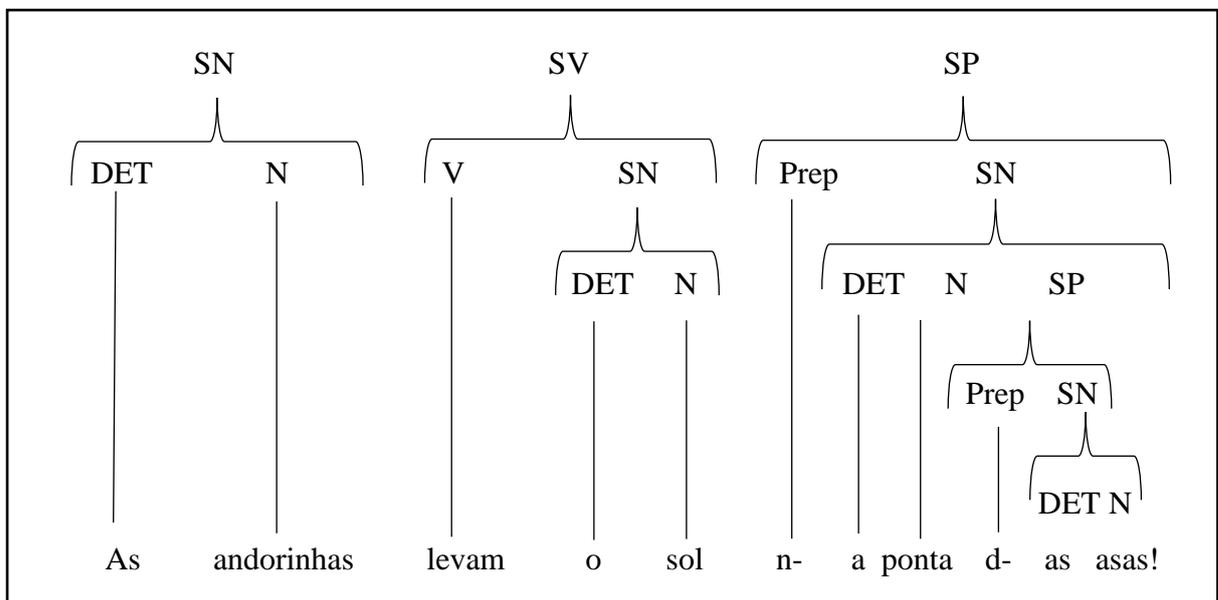


Exemplo 1: Estrutura de uma oração

Fonte: CARVALHO, RONALD DE. Verso do poema “Meio-dia”. p. 30-31. In: CALCANHOTO, Adriana (Org. e ilustrações). **Antologia ilustrada da poesia brasileira**: para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

Essa oração é composta por um sintagma nominal [As andorinhas], formado por um determinante (DET) artigo definido, feminino e plural [As], e um nome (N) [andorinhas]. O sintagma verbal [levam o sol] é constituído de um verbo (V) [levam], e um sintagma nominal

[o sol] que inclui um determinante artigo definido, masculino e singular [o] e o nome [sol]. E o sintagma preposicional [na ponta das asas!], estruturado com dois sintagmas nominais e um sintagma preposicional: o sintagma nominal [as asas!] com o determinante (DET) artigo, definido, feminino plural [as] e o nome (N) [asas!]; o sintagma preposicional formado pela preposição [d] mais SN [as asas!]; o sintagma nominal [a ponta das asas!] inclui o determinante [a] e o nome [ponta] permanecendo a mesma estrutura do sintagma preposicional apresentado anteriormente. As junções das palavras [na] e [das] não forma uma contração¹⁰. Neste caso temos uma locução prepositiva, pois são palavras que estão dentro de um sintagma nominal precedido de preposição.



Exemplo 2: Divisões das partes de uma oração.

Fonte: Autoral, inspirada na gramática de CUNHA; CINTRA (2017).

Através dessa estrutura frasal podemos efetuar a “segmentação”, que é o corte de uma unidade da frase para compor outro material. E também a “substituição”, que é a ação de trocar partes das frases por outras palavras ou sentenças resultando em uma frase nova da estrutura inicial. Essa estrutura é importante para pensarmos que qualquer modificação realizada dentro do limite permitido, resultará sempre em uma nova frase como no exemplo abaixo:

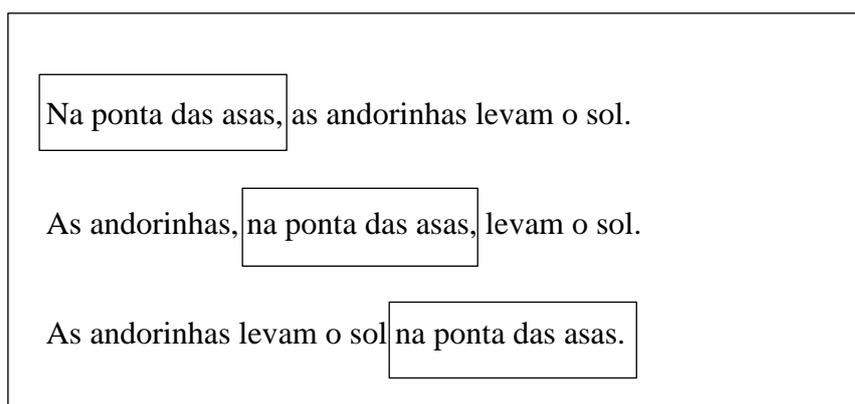
¹⁰ A contração é a junção de uma preposição (ou outra categoria gramatical) a uma palavra que se transforma em outro termo gramatical.

voam.
 As andorinhas voam para árvore.
 voam para árvore à beira do ninho

Exemplo 3: Os constituintes da frase

Fonte: CARVALHO, RONALD DE. Modificação do verso do poema “Meio-dia”. p. 30-31. In. CALCANHOTO, Adriana (Org. e ilustrações). **Antologia ilustrada da poesia brasileira:** para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

No próximo exemplo, podemos observar como o sintagma preposicional não é obrigatório, porém, pode correr pela oração sem que o sentido original da informação se modifique como ocorre com o sintagma verbal e nominal, demonstrando que a Língua Portuguesa escrita apresenta uma estrutura linear e subdividida em blocos que podem ser modificadas em qualquer ordem, sem prejudicar o sentido da forma inicial.



Exemplo 4: Modificação da frase

Fonte: CARVALHO, RONALD DE. Modificação do verso do poema “Meio-dia”. p. 30-31. In. CALCANHOTO, Adriana (Org. e ilustrações). **Antologia ilustrada da poesia brasileira:** para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

3.2 Os aspectos do nome

Como podemos ver até o momento, o nome é o elemento principal de todas as estruturas frasais, principalmente, do sintagma nominal, assim como o verbo é o elemento principal do sintagma verbal que nem sempre necessita de complemento. Sendo assim, é de grande importância apresentar todos os aspectos que esse elemento gramatical tem na Língua Portuguesa e como ele funciona na escrita, isto será o cerne desta seção.

A categoria do “nome” é oposta a categoria dos “verbos” que, por sua vez, referencia os estados e ações das coisas. Porém, existem nomes (substantivos) que derivam de verbo, como a palavra lavrador, que deriva do verbo lavar.

Os nomes apresentam algumas classificações, porém, duas delas são: os concretos e os abstratos. Os concretos fazem referência aos objetos que o homem pode ver e tocar. Já os abstratos referem-se aos verbos e adjetivos. No entanto, Senna (1984, p. 16) nos alerta que “os nomes ditos abstratos podem figurar como concretos quando, então, perdem a relação de significação com a origem verbal ou adjetiva e passam a ilustrar um ser (ou algo compreendido como tal) correspondente àquela origem inicial”. Como, por exemplo:

- 1) Qual a **imagem** que você tem do seu chefe? (noção – abstrato)
- 2) A **imagem** do artista será emoldurada. (objeto – concreto)

Exemplo 5: Noção de nome abstrato e concreto

Fonte: Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/substantivo-abstrato>. Acesso em: 18/01/2022.

A palavra [imagem], na frase número 1, faz referência à impressão que uma pessoa tem da outra, isto é abstrato, pois, não é algo que possa existir por conta própria, de modo que é necessário do sentimento do outro para existir. Já a palavra [imagem], na frase número 2, está se referindo ao quadro que é um objeto físico e que apresenta uma existência própria, portanto, um substantivo concreto.

Os determinantes elementares, que são os artigos definidos e indefinidos, também contribuem para a mudança de sentido ou interpretações dos nomes. Por essa razão, vamos observar com atenção as frases abaixo e perceber as mudanças que os artigos definidos e indefinidos trazem aos nomes em cada enunciado.

- 1) **O menino** inventava a poesia...
- 2) **A onça** era sonso

Exemplo 6: Mudança de sentido do nome pelos determinantes elementares

Fonte: Verso 1: QUINTANA, Mário. Verso do poema “Biografia”. p. 50 – 51. Verso 2: CAMPOS, Augusto de. Verso do poema “Criança crionça”. p. 74 – 75. In. CALCANHOTO, Adriana (Org. e ilustrações). **Antologia ilustrada da poesia brasileira**: para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

Se modificamos os artigos definidos por artigos indefinidos, como ficam esses versos?

- 3) **Um menino** inventava a poesia...
- 4) **Uma onça** era sonso

Exemplo 7: Modificação dos artigos definidos por indefinidos

Fonte: Idem

As sentenças acima apresentam uma estrutura de [determinante (artigo definido ou indefinido) + (nome/concreto)], nesta organização, temos relações diferentes em cada enunciado, de acordo com o tipo de artigo utilizado. As frases com artigos definidos (a, o, as, os) demonstram para o leitor uma relação de especificidade, ou seja, um nome que é mais particularizado, algo conhecido de todos ou que pertence a alguém. Já os artigos indefinidos (um, uma, uns, umas) apresentam uma relação mais generalizada, ou seja, o nome é menos particularizado, algo que não identificamos com precisão.

Essa análise será fundamental para definirmos a “função nominal” que é “aquela a que o falante recorre para atualizar aquilo sobre o que versará determinada unidade da comunicação” (SENNA, 1984, p. 18). A “função nominal”, ao ser aplicada sobre o nome, segundo Senna (1984, p. 20) “pode resultar em duas espécies de objetividades operatórias que, independentes de suas referências, implicam interpretações significativamente diversas entre si, mesmo que complementares, a saber:” interpretação genérica e interpretação particularizada.

A primeira forma é quando “o ouvinte poderá buscar por referência qualquer forma que este identifique através do signo [cadeira]” (SENNA, 1984, p. 21). A segunda forma é quando “o ouvinte não busca nova referência qualquer, mas aquela anteriormente selecionada” (SENNA, 1984, p. 21). Em outras palavras, a “função nominal” apresenta duas categorias, sendo que, na primeira, o leitor busca em seu arcabouço cultural a referência do nome que aparece na sentença, ou seja, uma interpretação generalizada. Por outro lado, na segunda categoria, o leitor pode apresentar uma interpretação particularizada da sentença, neste caso, o sujeito não vai buscar em qual categoria aquele signo se encaixa, mas, já saberá identificar o conceito que aquele objeto pertence, sem dificuldades de conceituação.

Com isso, podemos concluir que a sentença apresenta sentido completo quando tem condições de criar uma referência condicionada ao próprio leitor e, quanto mais generalizada, é capaz de o leitor chegar próximo aos conceitos generalizados. Então, o nome fica preso às interpretações de – particularizado e + particularizado, tornando um termo não somente lexical, mas um termo coeso ao contexto da sentença em comunicação, fazendo parte de uma função significativa e de valor funcional.

3.3 Os determinantes

De acordo com Senna (1984), o próprio nome é o objeto nuclear dos determinantes no ato comunicativo, adequando o nome no contexto real de uso. Esclarecemos que são compreendidos como determinantes as seguintes categorias: pronomes demonstrativos, possessivos e indefinidos, numerais, além dos artigos definidos e indefinidos já apresentados

na seção anterior, pois formam um conjunto homogêneo em relação ao papel exercido junto ao nome. Diferente do nome, os determinantes se caracterizam “pela possibilidade de comutação em torno de um eixo de cinco funções essenciais e independentes” (SENNA, 1984, p. 26).

O autor, em seus estudos, evidencia que os determinantes apresentam uma abertura para a finalização do nome. Em outras palavras, é objetivo dos determinantes destacar para o ouvinte a objetividade do falante do enunciado. Nas palavras de Senna (1984):

Logo, pode-se caracterizar |DET| como a entrada finalizadora, entendido este “fim” contido no termo, como representativo do caráter adequacional que exerce sobre o nome, ou seja: cabe aos constituintes de |DET| o papel de evidenciar ao ouvinte de certo enunciado qualquer a espécie de objetividade operatória sobre a qual operou o falante. (SENNA, 1984, p. 28-29)

No exemplo abaixo, demonstramos de forma concreta o papel dos determinantes em uma oração.

substantivo	substantivo
“Uso <u>a</u> <u>palavra</u> para compor <u>meus</u> <u>silêncios</u> .”	
determinante	determinante
artigo definido	pronome possessivo
feminino/singular	

Exemplo 8: O papel dos determinantes

Fonte: BARROS, Manuel de. Verso do poema "O apanhador de desperdício". Disponível em: <https://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manuel-de-barroa/>. Acesso em: 25/10/2021.

O exemplo acima apresenta dois substantivos acompanhados de determinantes com funções diferentes. O primeiro substantivo é o nome [palavra] que é acompanhado pelo determinante [a] que é classificado como artigo definido, feminino e singular e tem a função de introduzir o nome no enunciado e, toda vez que referenciar o nome no texto, pode estar acompanhado por um outro determinante. O segundo substantivo é o nome [silêncios], que está precedido pelo determinante [meus] classificado como pronome possessivo, masculino e plural que tem a mesma função que o anterior.

3.3.1 As funções dos determinantes

Segundo Senna (1984), existem três campos funcionais responsáveis em estabelecer uma relação com o nome, ou seja, manter uma intenção comunicativa. Esses campos são descritos, como:

- I - Aquele no qual a função selecionada pelo falante se estabelece como ponte de contacto entre o falante e seu ouvinte, de modo que de sua interpretação surja a identificação da posição relativa do nome comunicativo;
- II - Outro que comporta a relação entre o falante e o nome, e;

III - Um último, através do qual se faz a correlação entre a interpretação do nome contido no discurso e as demais possibilidades de interpretações possíveis a partir do mesmo signo, contidas ou não no mesmo discurso. (SENNA, 1984, p. 37-38)

O primeiro campo funcional faz referência à relação falante-ouvinte, direcionada a função determinante; o segundo campo funcional é a relação falante-nome, que faz ligação à função adjetiva; e, por último, o campo relacionado à função nome-nome, interligando três tipos de funções diferentes, como: a quantificadora, delimitadora e a deflectora.

Portanto, os determinantes apresentam cinco funções que determinam os matizes semânticos que atribuímos aos substantivos. Esses elementos são distribuídos em três campos funcionais existentes, que serão detalhadas nos próximos tópicos, para maior entendimento. Essas funções são: função determinante, função adjetiva, função quantificadora, função delimitadora e função deflectora, porém, as três últimas funções serão redistribuídas para apenas uma única função, a quantificadora aberta e fechada.

3.3.2 F (def.) Função determinante

A função determinante [F (def)] pertencente ao campo funcional falante – ouvinte, faz referência aos elementos de fora da oração - ou seja, uma função situacional que define a situação do nome com relação ao contexto subordinado dos falantes e ouvintes. Como no exemplo abaixo:

Esta bola é minha, **essa** é sua e **aquela** lá deve ser de Bárbara.

Exemplo 9: Relação falante-ouvinte

Fonte: Autoral

Como já foi destacado no exemplo, podemos pensar que é apenas uma bola? Não, pois essa função determinante está especificando que são três bolas diferentes, marcando elementos que localizam os objetos no espaço e, para tanto, é necessário que todas as vezes que voltar à pronúncia do objeto no texto, utilizará uma função dos determinantes diferentes.

Segundo Senna (1984), “chamar-se-á função determinante, f (det), aquela que viabiliza a marcação de dados de ordem posicional no discurso, sejam anafóricos ou dêitico-relacionais.” (p. 41). O que são dêixis e anáfora? As dêixis são compreendidas apenas uma explicação, sem a qual não há uma situação de comunicação. Esses dêiticos são compostos de pronomes pessoais, advérbios de lugar e tempo, pronomes demonstrativos. A função dos dêiticos está na

referenciação do lugar, tempo ou indivíduos de um acontecimento apresentados em uma sentença semântica.

- 1) O trabalho não fica pronto hoje, só final do mês. (tempo)
2) A escola fica no final da rua. (lugar)

Exemplo 10: Função dos dêiticos 1

Fonte: Autoral

E os demonstrativos e de advérbios de lugar, veja nos exemplos a seguir:

- 3) Este celular é diferente desse que minha mãe tem.
4) O celular está aí perto de você e o notebook aqui.

Exemplo 11: Função dos dêiticos 2

Fonte: Autoral

Podemos observar, nos exemplos acima, que as dêixis fazem referência ao objeto. Já a anáfora é relativa ao contexto do enunciado (revelado pelo falante) ou do discurso (nor-teia a comunicação e é do conhecimento tanto do falante como do ouvinte). Em outras palavras, a anáfora tem a função de retomar o que foi dito anteriormente. Tanto as dêixis quanto as anáforas são responsáveis pela coesão textual. Observe o exemplo abaixo:

- 1) Maria e Francisco, médicos, este é um ótimo médico, aquela não muito.
2) Juana saiu. Ela não soube o que aconteceu na festa.

Exemplo 12: Função das anáforas

Fonte: Autoral

No exemplo acima é utilizado o determinante [este] para se referir ao médico mais próximo [Francisco] e o determinante [aquela] para se referir à [Maria]. O mesmo acontece no segundo período, quando o determinante [Ela] se refere ao sujeito [Juana].

3.4.2 F (adj.) Função adjetiva

A função adjetiva [F (adj.)] do campo funcional falante – nome, permite ao agente atribuir ao objeto um valor qualquer representativo da forma como o vê ou sente. Em outras palavras, traz a ideia do que o falante acha do objeto.

A água é falsa, a água é boa.

Exemplo 13: Função adjetiva

Fonte: LIMA, Jorge de. Verso do poema “Poema do nadador”. p. 28-29. In. CALCANHOTO, Adriana (Org. e ilustrações). **Antologia ilustrada da poesia brasileira:** para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

Os adjetivos permitem atribuir aos objetos um valor, qualidade ou característica. Senna afirma que a função nominal “é uma função presentificadora porque estabelece o ‘objeto’ do SN, f (adj.), então, é uma função personificadora, ou seja, é aquela que imprime sobre o objeto valores pessoais do falante, comungáveis ou não pelo ouvinte.” (1984, p. 44).

A função adjetiva serve para a marcação de apresentação de um termo novo no enunciado, representando, assim, um recurso pessoal do falante no ato da comunicação.

Podemos concluir que a função adjetiva aplica no discurso um princípio personalizador, através dos determinantes. Com isso, nessa função podem ser observados dois grupos; i) que acrescenta o princípio personalizador; ii) que apenas acrescenta informações novas ao enunciado que é chamado de princípio introdutor.

3.4.3 F (quant.) Função quantificadora: Aberta e fechada

A função quantificadora [F (quant.)], relacionada ao campo funcional nome – nome, tem a função de especificar as propriedades do nome sobre o nome. Essa função determina quantas vezes um objeto pode fazer parte de um SN, o objeto que está sendo falado. Podemos ver essa função atuando em duas formas, no singular e no plural, como podemos observar nos tópicos elencados por Senna: “i) um único elemento, no caso do singular, ou; ii) mais de um elemento em uma projeção abstrata de certa quantidade qualquer diferente da unidade no caso plural.” (1984, p. 47).

A água é **mansa**, a água é **doida**,
aqui é **fria**, ali é **morna**,

Exemplo 14: Função quantificadora – especificação do objeto

Fonte: LIMA, Jorge de. Verso do poema “Poema do nadador”. p. 28-29. In. CALCANHOTO, Adriana (Org. e ilustrações). **Antologia ilustrada da poesia brasileira:** para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

Nesses versos, podemos observar que o SN está sendo especificado com as suas características que são próprias de suas propriedades, ou seja, dentre muitos aspectos [a água] tem a ver com ser [mansa], [fria] e [morna]. No quantificador aberto e fechado, observamos a especificação das propriedades numerais do SN, portanto, no quantificador aberto são os termos que indicam quantidades, mas não podemos definir quanto, por exemplo: todos os outros,

pouquinho, muito, pouco etc. Já no quantificador fechado, podemos definir a quantidade com exatidão, por exemplo: um, dois, três, um terço etc. Nos exemplos abaixo, podemos analisar esses quantificadores abertos e fechados dentro de uma frase.

Todas as coisas

do mundo não
cabem numa
ideia. Mas **tudo**
cabe numa
palavra, nesta
palavra tudo.

Exemplo 15: Quantificador aberto

Fonte: ANTUNES, Arnaldo. Poema “Tudo”. p. 102 – 103. In. CALCANHOTO, Adriana (Org. e ilustrações). **Antologia ilustrada da poesia brasileira:** para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

Os dois estavam felizes,

Exemplo 16: Quantificador fechado

Fonte: ANDRADE, Mário de. Verso do poema “A serra do rola-moça”. p. 32 – 35. In. CALCANHOTO, Adriana (Org. e ilustrações). **Antologia ilustrada da poesia brasileira:** para crianças de qualquer idade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

3.5 Síntese do capítulo

Neste capítulo, foi apresentado o conceito de frase, oração, período e discutirmos sobre os dois elementos essenciais da frase que são o sujeito e predicado e também analisamos que a estrutura da frase, em Língua Portuguesa, é formada pelo sintagma nominal (SN), sintagma verbal (SV) e sintagma preposicional (SP), que é facultativo. A frase é composta por esses sintagmas e que pode ser segmentada ou substituída por elementos de igual peso gramatical que não irão alterar drasticamente a estrutura inicial do enunciado.

A função do nome que dentro da gramática da Língua Portuguesa é representado pela classe gramatical substantivo, que tem a função de nomear os seres, objetos, sentimentos entre outros elementos a nossa volta. O nome apresenta algumas classificações, porém, nesta pesquisa, foram abordadas apenas duas categorias: o concreto e o abstrato. Abordamos a função nominal que é fundamental para o falante atualizar as informações no ato comunicativo.

Os determinantes acompanham e concordam com o substantivo em número e gênero, apresentam cinco funções relacionadas a três campos funcionais, que são: falante-ouvinte [f (det)], falante-nome [f (adj)] e nome-nome [f (quant)] que reduzimos por apenas função quantificadora aberta, assim podemos incluir, de forma mais simples, as funções delimitadora e deflectora.

4. A GRAMÁTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

O presente capítulo tem como objetivo principal apresentar a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para isso, serão utilizados como referência bibliográfica três documentos oficiais: dois textos da secretaria de Educação Especial, organizado por FELIPE (2007), MONTEIRO; FELIPE (2006), ambos os documentos têm o mesmo objetivo, sendo, apresentar os conteúdos de um curso básico de Libras, conhecido como “Libras em contexto”. Um dos textos é direcionado a orientar professores, enquanto o outro, a orientar os alunos. O terceiro e último documento é da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, elaborado por Karin Lilian Strobel e Sueli Fernandes, no ano de 1998. Este documento apresenta os “Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais”, ou seja, descreve toda a estrutura gramatical que compõe essa língua.

A Libras é uma língua visoespacial e sua estrutura gramatical é baseada nas expressões faciais e movimentos do corpo; diferente da Língua Portuguesa que tem uma estrutura oral-auditiva e sua gramática é constituída sobre a língua alfabética (escrita). Estudar como funciona a lógica de construção da comunicação em Libras é fundamental, nesta pesquisa, para compreender, mesmo que de forma geral, como é construído e desenvolvido o pensamento do aluno surdo profundo, usuário da Língua de Sinais.

O capítulo está organizado de forma que sejam apresentados todos os recursos gramaticais da Libras que giram em torno do nome. Na primeira seção, será abordada a estrutura gramatical da Libras, constituída de cinco parâmetros: Configuração da(s) mão(s); Ponto de Articulação; Movimento; Orientação/Direcionalidade; e Expressão facial e/ou corporal. Na seção seguinte, é apresentada a estrutura sintática - pronomes, verbos, tipos de frases, noções de tempo, classificadores e a construção e elaboração de palavras.

4.1 Os aspectos linguísticos da Libras

As línguas de sinais não são universais (GESSER, 2009) e, muito menos, criadas em laboratório para serem usadas nas comunidades surdas¹¹. Estas línguas são vivas e construídas na interação entre os diferentes sujeitos surdos. Por isso, cada país tem pelo menos uma língua de sinais sendo utilizada pela comunidade surda (PARANÁ, 1998).

¹¹ “Gestuno (pronuncia-se ggestuno, como na palavra Guevara). O Gestuno, que vem do italiano, não é considerado propriamente uma língua por não possuir uma gramática. Os sinais são utilizados com a gramática de qualquer uma das línguas de sinais existentes. É utilizada em reuniões internacionais de surdos”. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/introducaoAosEstudosDeTraducao/scos/ca**p10929/1.html. Acesso em: 01/10/2022

Sendo assim, a comunidade surda americana tem a Língua de Sinais Americana (ASL), que é diferente da Língua de Sinais Britânica (BSL), dos surdos Britânicos que, por sua vez, também difere da Língua de Sinais Francesa (LSF) e todas divergem em suas estruturas da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que, no território brasileiro, também apresenta variações regionais, sociais, mudanças históricas de sinais. Ou seja, as línguas de sinais, como as orais, são vivas e estão a todo momento em mudança (PARANÁ, 1998).

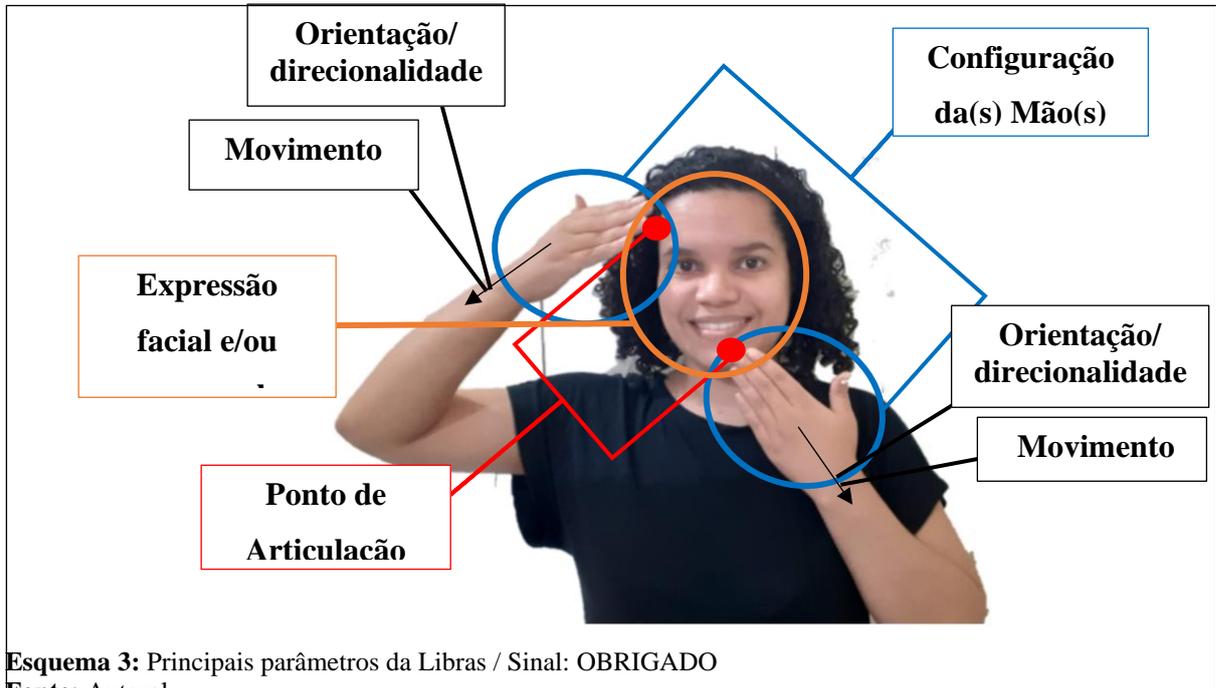
Guarinello (2004), destaca que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é:

[...] o nome que a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) decidiu adotar para se referir à língua de sinais dos surdos brasileiros. Essa denominação foi estabelecida em Assembleia, convocada pela FENEIS, em outubro de 1993, tendo sido adotada pela World Federation of the Deaf, pelo MEC, por pesquisadores, educadores e especialistas. (p. 29)

4.2 Estrutura gramatical

As línguas de sinais são linguagens visuais-espaciais, elas são articuladas usando as mãos, rosto e outras partes do corpo e todos esses articuladores são visuais (BAKER et al; 2016). No documento “Aspectos linguísticos da Libras”, escrito por Strobel e Fernandes, publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na Libras não é diferente, sua estrutura gramatical apresentava três parâmetros maiores (principais): a Configuração da Mão (CM), o Ponto de Articulação (PA) e o Movimento (M); e três parâmetros menores (secundários): Região de Contato, Orientação da mão e Disposição da mão (PARANÁ, 1998). Entretanto, em consequência dos estudos realizados na área da surdez, as estruturas gramaticais da Libras foram se aprimorando e atualmente não utilizamos esses parâmetros listados por Strobel e Fernandes. Em 2022 utilizamos cinco parâmetros: Configuração da(s) mão(s); Ponto de Articulação; Movimento; Orientação/Direcionalidade; Expressão facial e/ou corporal (MONTEIRO; FELIPE, 2006).

No quadro abaixo, apresentamos a execução de cada parâmetro:



a) Configuração da(s) mão(s):

A Configuração da(s) mão(s) refere-se à forma como a(s) mão(s) se posicionarão de acordo com o sinal a ser apresentado. Até o momento, foram catalogadas 64 configurações. A Configuração é feita pela mão direita ou com as duas mãos, se o sinal necessitar. Observe os quadros abaixo: no primeiro são mostradas as 64 Configurações da(s) mão(s); no segundo é demonstrado o Alfabeto Manual e os números que possuem algumas configurações de mãos integradas, representando as letras e algarismos (MONTEIRO; FELIPE, 2006).

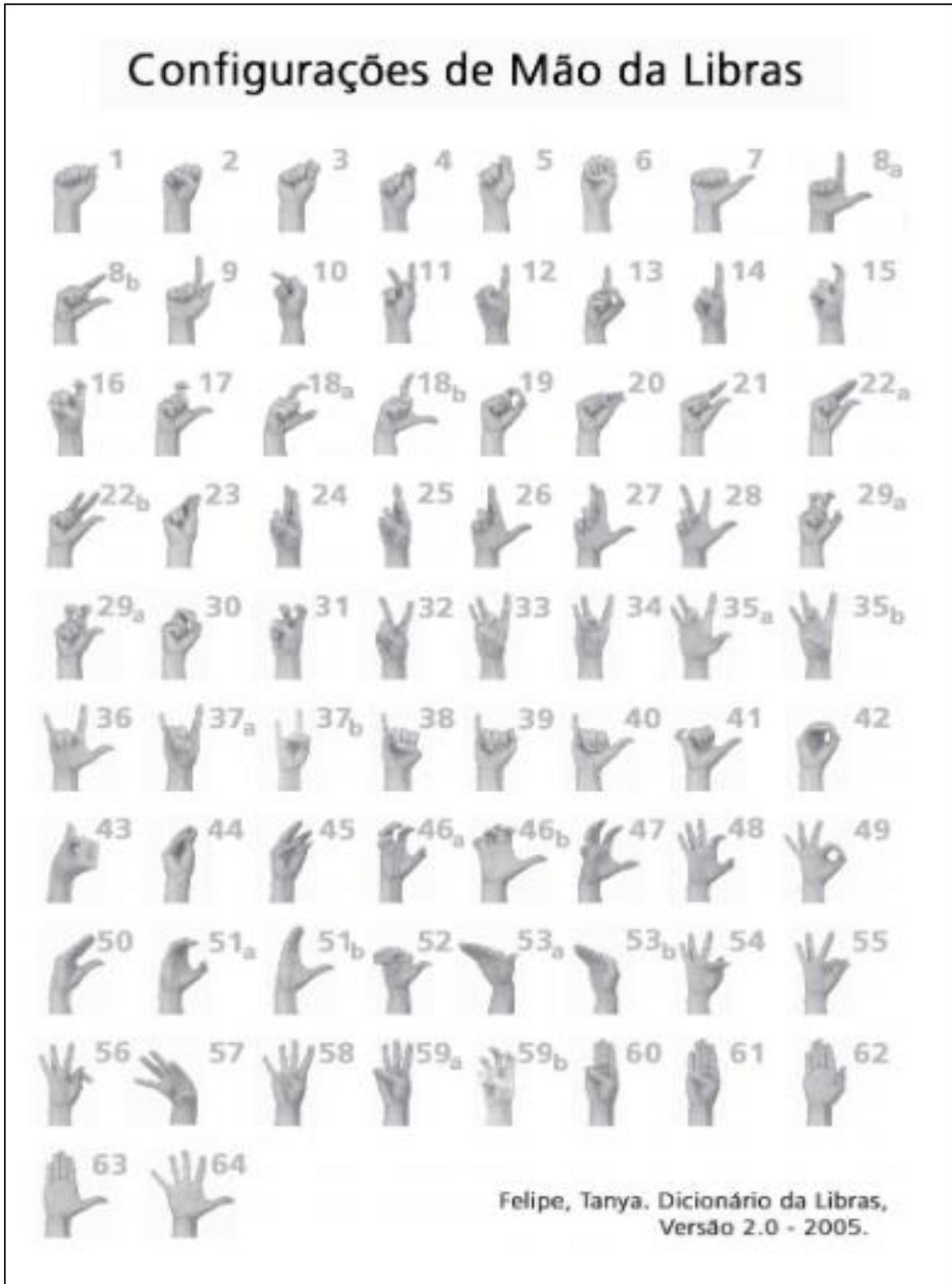


Imagem 1: Configurações da(s) mão(s) em Libras

Fonte: FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em contexto: Curso Básico: Livro do professor.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 6ª edição, p. 28, 2006.



Imagem 2: Alfabeto Manual em Libras

Fonte: FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em contexto: Curso Básico: Livro do professor.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 6ª edição, p. 29, 2006.

b) Ponto de Articulação:

Segundo Monteiro e Felipe (2006), o Ponto de Articulação é o local do corpo onde a mão toca ao produzir um sinal. Este pode estar localizado em qualquer parte do corpo ou em algum espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) ou no espaço horizontal (à frente do emissor), ou seja, esse espaço neutro é um local flutuante (que não toca em nenhuma parte do corpo). Nos dois exemplos abaixo, o primeiro é o sinal “velho/idoso” que o ponto de articulação é no queixo e o segundo é o sinal “bola” que o ponto é flutuante na frente do emissor.



Imagem 3: Velho/Idoso (Sinal 1); Bola (Sinal 2): Ponto de articulação
Fonte: Autoral

c) Movimento:

O movimento é “[...] o deslocamento da mão no espaço, durante a realização de um sinal” (PARANÁ, 1998, p. 10). Existe também sinais que não apresentam movimento. Nos sinais exemplificados, o primeiro faz um movimento para trás e o segundo, um movimento circular, imitando uma bola. O terceiro sinal não tem movimento e significa “Eu te amo” ou “I love you”.

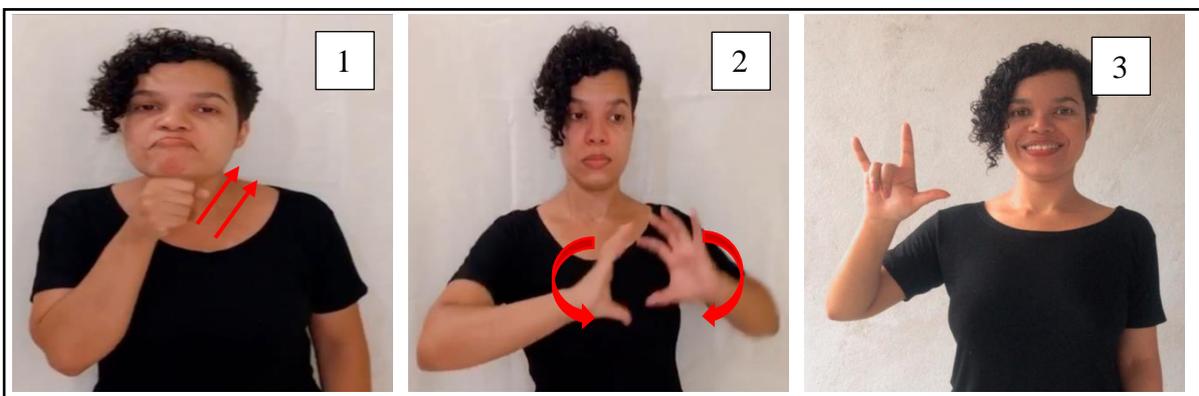


Imagem 4: Velho/Idoso (Sinal 1); Bola (Sinal 2) com Movimento / “Eu te amo”/“I love you” (Sinal 3) sem movimento.
Fonte: Autoral

d) Orientação/Direcionalidade:

A Orientação/Direcionalidade refere-se ao sentido em que as mãos se deslocam ao produzirem os sinais. No sinal 1 (abaixo), a orientação/direção é em direção ao próprio corpo, enquanto no sinal 2, é concentrado na frente do emissor.



Imagem 5: Velho/Idoso (Sinal 1); Bola (Sinal 2): Orientação/Direcionalidade
Fonte: Autoral

e) Expressão facial e/ou corporal:

Existem sinais que necessitam dos quatro parâmetros apresentados anteriormente e mais a expressão facial e/ou corporal. É esse parâmetro que muitas vezes acaba dando o sentido e o significado de um determinado sinal.

De acordo com Monteiro e Felipe (2006, p. 23) “na combinação destes quatro parâmetros, ou cinco, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos para formarem as palavras e estas formarem as frases em um contexto”.

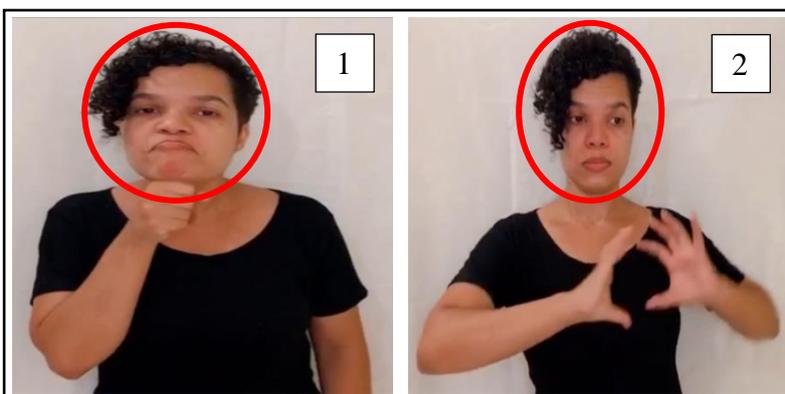


Imagem 6: Velho/Idoso (Sinal 1); Bola (Sinal 2): Expressão facial e/ou corporal
Fonte: Autoral

4.3 Estrutura Sintática

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua natural, visual-motora e, como qualquer outra língua oral, apresenta regras gramaticais para estruturá-la. A Libras é complexa e consegue elaborar qualquer conceito, significado ou uma determinada informação e estabelecer uma comunicação. Para tanto, esta língua se utiliza das expressões faciais/corporais e a movimentação das mãos.

Por se tratar de um sistema de linguagem visuo-espacial, pode-se constatar, então, que a comunicação em Libras utiliza fenômenos semióticos, pois traduz imagens, sentimentos e concepções presentes à volta dos sujeitos que dele fazem uso. A Libras traça um caminho comunicativo bastante específico e importante para a comunidade surda, caminho este que vai desde a percepção do objeto semiótico até a construção do significado, considerando como tradução a transmutação do seu modo de pensar em linguagem, compondo relações bastante contundentes por meio de sinais, a fim de estabelecer comunicação. (LIMA, 2020, p. 105)

Sendo a Libras uma língua complexa, como qualquer outra, é muito relevante compreender o funcionamento da estrutura sintática dela, descrevendo todos os aspectos que a compõem. Acredito que essas informações podem chegar à escola, mas, especificamente, à sala do professor e contribuir para organização, o planejamento e a implementação de práticas didáticas que contribuam com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Strobel e Fernandes, no documento “Aspectos Linguísticos da Libras” (PARANÁ, 1998), afirmam que a Libras apresenta uma independência sintática. Este fenômeno será descrito abaixo. Para iniciar, destaquei alguns exemplos que são listados nesta obra.

Exemplo 1: LIBRAS: EU IR CASA.

(verbo direcional)

Português: " Eu irei para casa. "

para - não se usa em LIBRAS, porque está incorporado ao verbo**Exemplo 2: LIBRAS: FLOR EU-DAR MULHER^BENÇÃO**

(verbo direcional)

Português: "Eu dei a flor para a mamãe."

Exemplo 3: LIBRAS: PORQUE ISTO (expressão facial de interrogação)

Português: "Para que serve isto?"

Exemplo 4: LIBRAS: IDADE VOCÊ (expressão facial de interrogação)

Português: " Quantos anos você tem?"

Exemplo 17: Frases Libras - Português

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais.** Elaborado por Karin Lilian Strobel e Sueli Fernandes Curitiba: SEED/SUED/DEE, p. 15. 1998.

As autoras Strobel e Fernandes (PARANÁ, 1998) destacam na análise dessas frases que, na Libras, pode ocorrer, em alguns casos, a omissão do verbo, como pode ser visto no exemplo 4. E outro ponto de omissão é com relação aos artigos, preposições e conjunções, pois esses elementos estão incorporados no sinal.

4.3.1 Pronomes na Libras

Para representar os **pronomes pessoais** na Libras, o sinal pode variar das configurações

da mão, números 14 , 32 , 58  e 59a  (quadro de configuração da mão de MONTEIRO; FELIPE (2006, p. 28)). Com isso, o que modificará, dependendo do pronome pessoal, é a orientação/direcionalidade do sinal e a quantidade de pessoas envolvidas na situação. Segundo Strobel e Fernandes (PARANÁ, 1998), os sinais que representam os pronomes pessoais na Libras são classificados em: dual, quando há duas pessoas; trial, três pessoas; quatrial, quatro pessoas e plural, cinco ou mais pessoas em um grupo. Para uma maior compreensão, estruturamos um conjunto de imagem que exemplifica a primeira e segunda pessoa do singular e do plural em Libras.



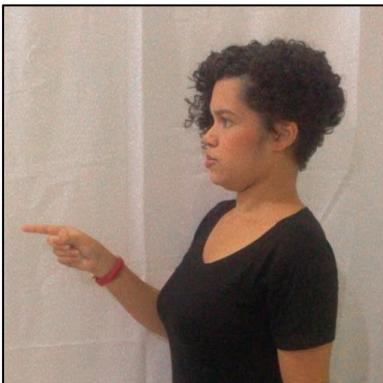
Eu (Primeira pessoa do singular)



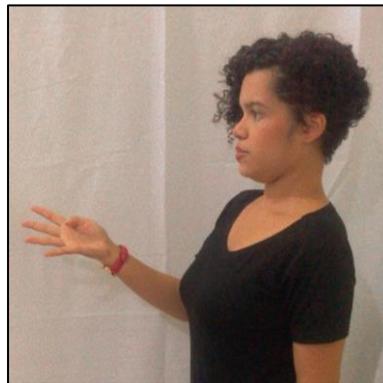
Nós (Primeira pessoa do Plural)



Nós – com mais de 4 pessoas
(Primeira pessoa do Plural)



VOCÊ (Segunda pessoa do singular)



VOCÊS (Segunda pessoa do plural)



ELA / ELE (Terceira pessoa do singular)

Imagem 7: Pronomes pessoais na Libras

Fonte: Adaptado de: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais.** Elaborado por Karin Lilian Strobel e Sueli Fernandes Curitiba: SEED/SUED/DEE, p. 17-19. 1998.

Os **pronomes demonstrativos** são representados com o mesmo sinal e o que os diferencia é o parâmetro de orientação/direcionalidade e o contexto. A configuração de mão

utilizada é a de número 9 , mais as orientações a seguir:

EST@¹² / AQUI - olhar para o lugar apontado, perto da 1ª pessoa.

ESS@ / AÍ - olhar para o lugar apontado, perto da 2ª pessoa.

AQUEL@ / LÁ - olhar para o lugar distante apontado.

Exemplo 18: Pronomes demonstrativos na Libras

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais.** Elaborado por Karin Lilian Strobel e Sueli Fernandes Curitiba: SEED/SUED/DEE, p. 19. 1998.

Os **pronomes possessivos** na Libras fazem referência às pessoas do discurso sem marca de gênero. Observe os exemplos de Strobel e Fernandes (PARANÁ, 1998, p. 20).

¹² O sinal de @ significa a forma neutra na Libras, representando, assim, o gênero masculino e feminino.

EU: **ME@ IRM@** (configuração de mão número 64, batendo no peito do emissor)

VOCÊ: **TE@ AMIG@** (configuração de mão número 11, movimento em direção à pessoa referida)

ELE / ELA: **SE@ NAMORAD@** (configuração de mão número 11, movimento em direção à pessoa referida)

Exemplo 19: Pronomes possessivos na Libras

Fonte: PARANA. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais.** Elaborado por Karin Lilian Strobel e Sueli Fernandes Curitiba: SEED/SUED/DEE, p. 20. 1998.

4.3.2 Os verbos na Libras

Na Libras existem dois tipos de verbos, classificados em: direcionais e não direcionais (PARANÁ, 1998). Os verbos direcionais apresentam uma concordância entre o locutor e o interlocutor, ou seja, a pessoa que irá solicitar a ação (verbo), realiza o que irá direcionar o ponto inicial do sinal e o ponto final de uma conversa. Por exemplo, o verbo direcional

RESPONDER (configuração de mão número 25 , ponto de articulação na boca), o sinal iniciará no ponto de articulação de quem vai responder à pergunta e terminar no sujeito que irá fazer a leitura da resposta.

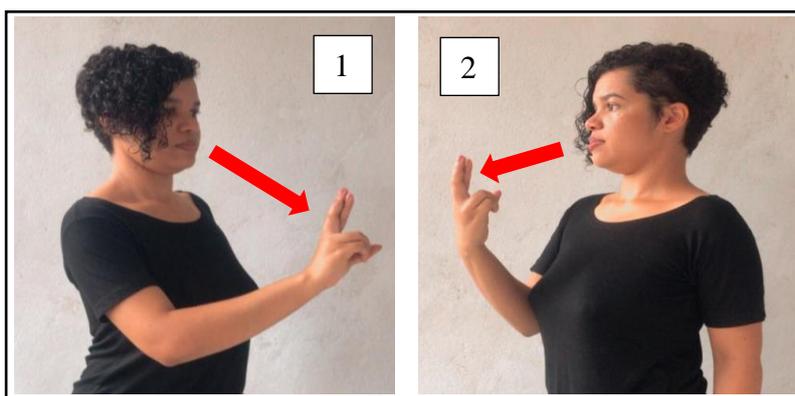


Imagem 8: Eu respondo (Sinal 1) / Você Responde (Sinal 2)

Fonte: Autoral

Os verbos não direcionais não fazem uso do movimento em direção ao interlocutor. É um sinal que fica fixado no corpo e restrito ao espaço corporal do locutor. Segundo Strobel e Fernandes (1998), os verbos não direcionais são divididos em duas categorias: os verbos ancorados no corpo e os verbos que incorporam o objeto. Observe os exemplos abaixo:

- Verbos ancorados no corpo: o sinal fica muito próximo ao corpo, como os sinais de PENSAR, ENTENDER, GOSTAR:



Imagem 9: Pensar (Sinal 1) / Entender (Sinal 2) / Gostar (Sinal 3)

Fonte: Autoral

- Verbos que incorporam o objeto: o sinal particulariza e especifica através de classificadores (ler tópico 4.3.5), o movimento ou a ação do objeto em questão. Por exemplo o verbo CORTAR (com tesoura), tem um sinal específico (configuração de



mão número 32, movimento típico da tesoura), mas quando o verbo é CORTAR/CABELO, o movimento muda para ficar mais próximo do cabelo; como também CORTAR/UNHA, mais próximo a unha e CORTAR/PAPEL, movimento de segurar o papel e cortar.

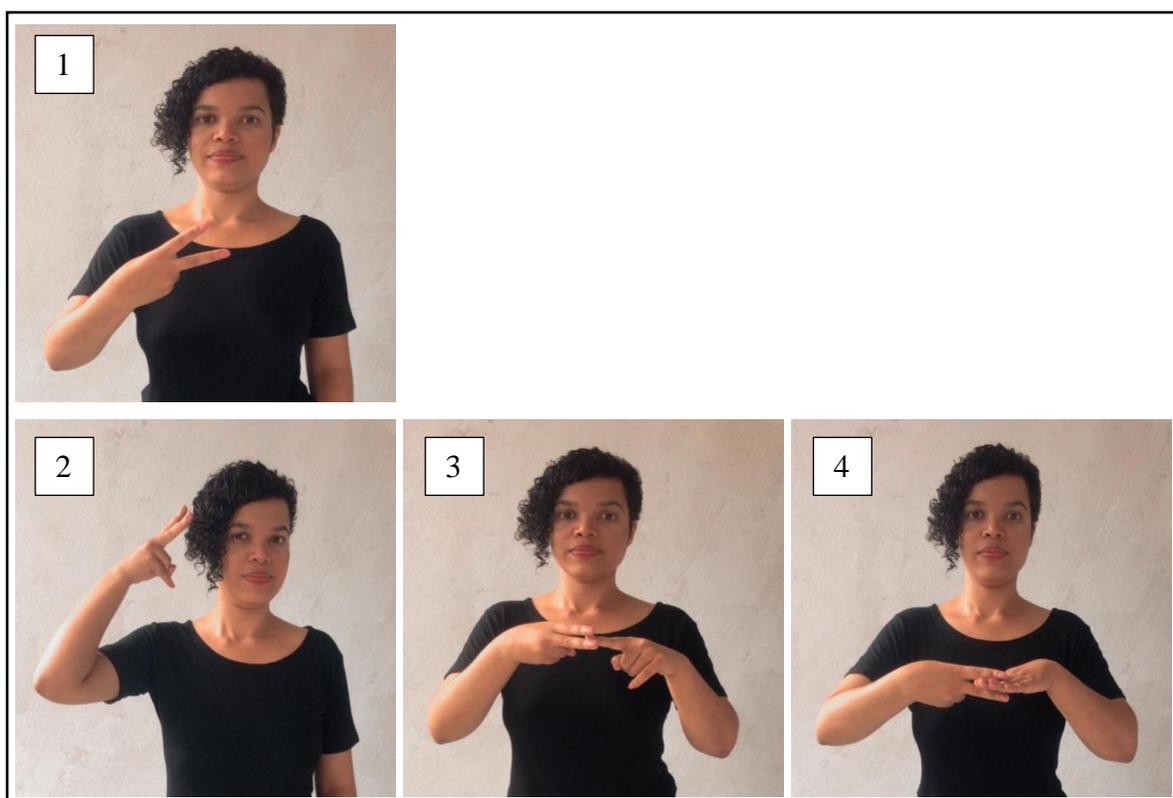


Imagem 10: Cortar (Sinal1) / Cortar o cabelo (Sinal 2) / Cortar a unha (Sinal 3) / Cortar papel (Sinal 4)

Fonte: Autoral

4.3.3 Os tipos de frases na Libras

As frases são diferenciadas na Libras, na maioria das vezes, através da expressão facial/corporal. Uma frase afirmativa não apresenta uma expressão muito marcada por movimentos faciais, como a expressão da frase interrogativa que as sobrancelhas e a testa ficam franzidas e realiza-se um pequeno movimento da cabeça para cima. Já a frase exclamativa tem a expressão com as sobrancelhas levantadas e um leve movimento da cabeça para cima e para baixo. As frases negativas, segundo Strobel e Fernantes (PARANÁ, 1998), apresentam três formas diferenciadas para serem representadas. A primeira é a incorporação do movimento, lembrando o sinal de negação ao sinal referente ao sinal afirmativo, como no caso do sinal TER/NÃO TER ou GOSTAR/NÃO GOSTAR. A segunda diferença é acrescentando o movimento de negação com a cabeça ao mesmo tempo que é executado o sinal que terá seu sentido negativo. A terceira forma é o acréscimo do sinal “não” com a mão ao sinal que deseja ter o sentido negativo.

4.3.4 Noções temporais na Libras

Para a marcação de tempo presente, passado e futuro na Libras, é necessário acrescentar alguns sinais para definir a temporalidade da frase. Ou seja, no presente são adicionados na frase os sinais HOJE e AGORA; no passado os sinais ONTEM, PASSADO, etc.; e no futuro os sinais AMANHÃ, etc.

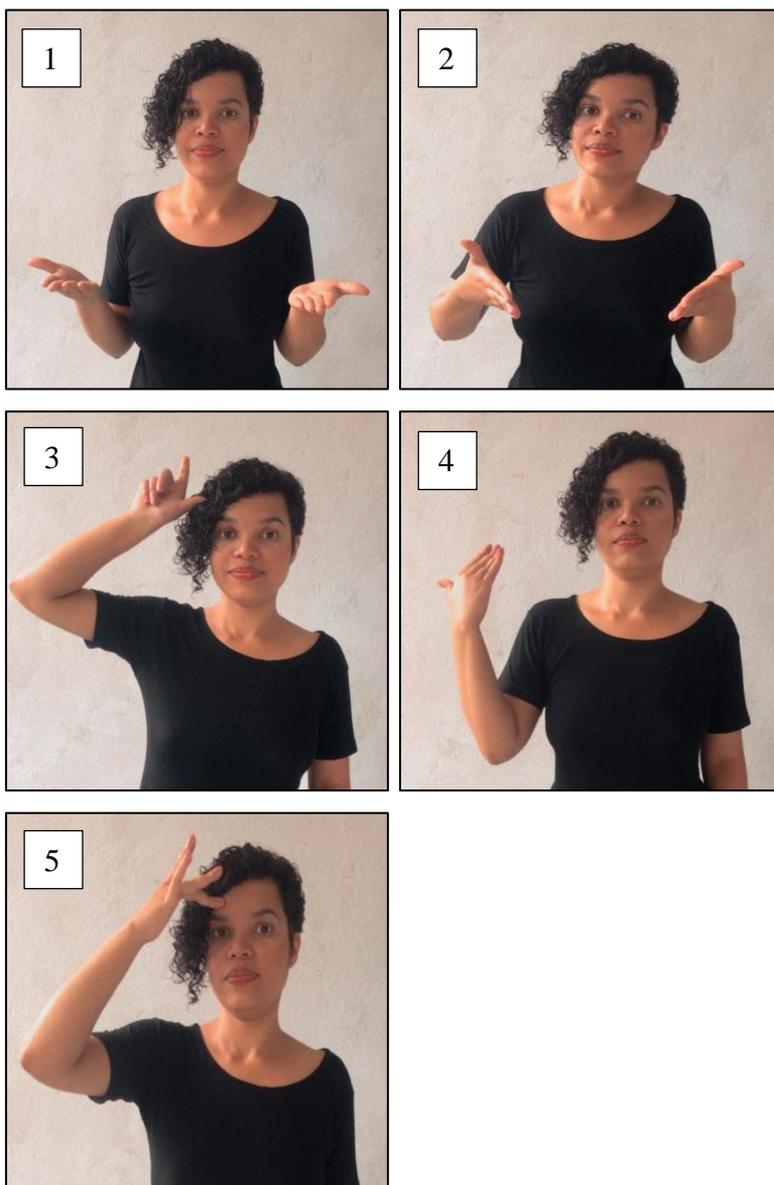


Imagem 11: Hoje (Sinal 1) / Agora (Sinal 2) / Ontem (Sinal 3) / Passado (Sinal 4) / Amanhã (Sinal 5)
Fonte: Autoral

4.3.5 O que são classificadores?

Os classificadores, segundo Strobel e Fernandes (PARANÁ, 1998, p. 27), “são formas representadas por configurações de mão que, substituindo o nome que as precedem, podem vir junto de verbos de movimento e de localização para classificar o sujeito ou o objeto que estão ligados à ação do verbo”. Os classificadores na Libras são um recurso que auxiliam na formação de marcadores de concordância de gênero para pessoas, animais ou coisas.

A maioria dos classificadores representam com exatidão a forma ou o tamanho do objeto que está sendo comunicado, podendo referenciar uma parte da coisa, pessoa ou animal ou apenas simplesmente representa o formato real do todo, integrando todas as características que compõem aquele significado.

4.3.6 Formação de palavras na Libras

Até o momento, podemos observar que os sinais em Libras são formados através dos cinco parâmetros: Configuração da(s) mão(s); Ponto de Articulação; Movimento; Orientação/Direcionalidade e Expressão facial e/ou corporal. Porém, a construção de sinais em Libras ou formação de palavras em Libras pode ser desenvolvida por meio de outros recursos como o processo de derivação, de composição e de empréstimos da Língua Portuguesa (PARANÁ, 1998). Observe abaixo as principais categorias de construção de palavras em Libras:

a) Sinais compostos: são sinais que necessitam da junção de dois ou mais sinais para compor uma única palavra, ou seja, um dos sinais será o principal (núcleo), enquanto o outro será o especificador (adjunto), podendo ter mais de um especificador em um único sinal composto.

Simples: **CAFÉ, AMIGO, CONHECER**

Composto: “zebra”: **CAVALO^LISTRAS**

“açougueiro”: **HOMEM^VENDER^CARNE**

“Porta talher”: **CAIXA^GUARDAR^COLHER ^FACA^GARFO**

Exemplo 20: Sinais simples e compostos

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais.** Elaborado por Karin Lilian Strobel e Sueli Fernandes Curitiba: SEED/SUED/DEE, p. 20. 1998.



Imagem 12: Sinais simples – Café (Sinal 1) / Amigo (Sinal 2) / Conhecer (Sinal 3)

Fonte: Autoral

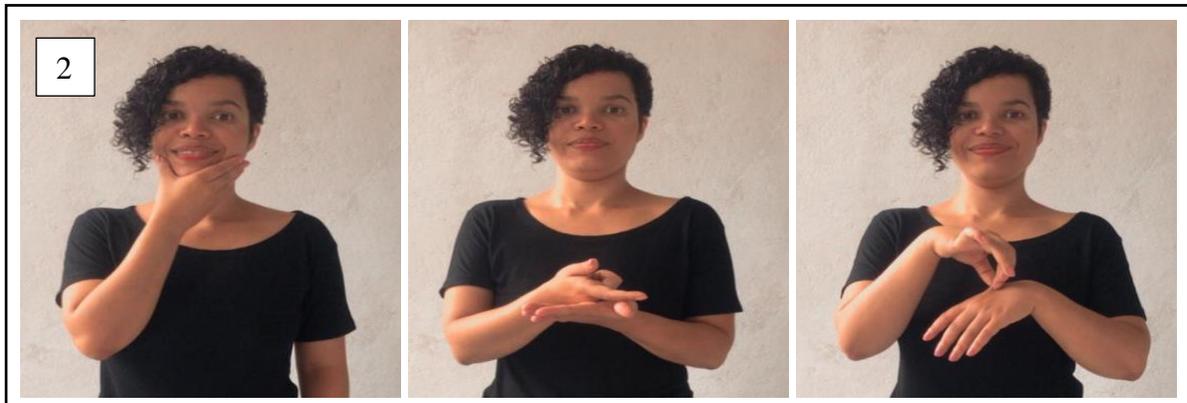
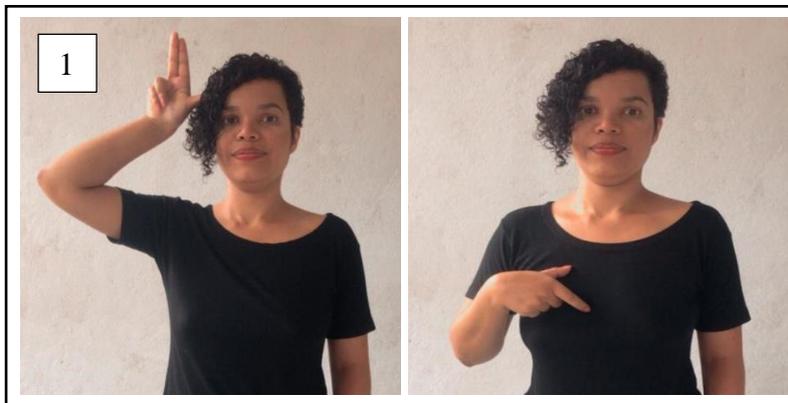




Imagem 13: Sinais compostos – Zebra (Sinal 1) / Açougueiro (Sinal 2) / Porta talher (Sinal 3)

Fonte: Autoral

b) Gênero (feminino/masculino): Na Libras, na maioria dos sinais não existe a flexão de gênero, isto é, os adjetivos e substantivos não são marcados pelo gênero. Porém, quando existe a necessidade de referenciar e definir o gênero de pessoas e animais, é necessário indicar o sinal de **HOMEM** ou **MULHER** depois do sinal que deseja referenciar, como por exemplo: **TI@^MULHER** (TITIA) ou **TI@^HOMEM** (TITIO).

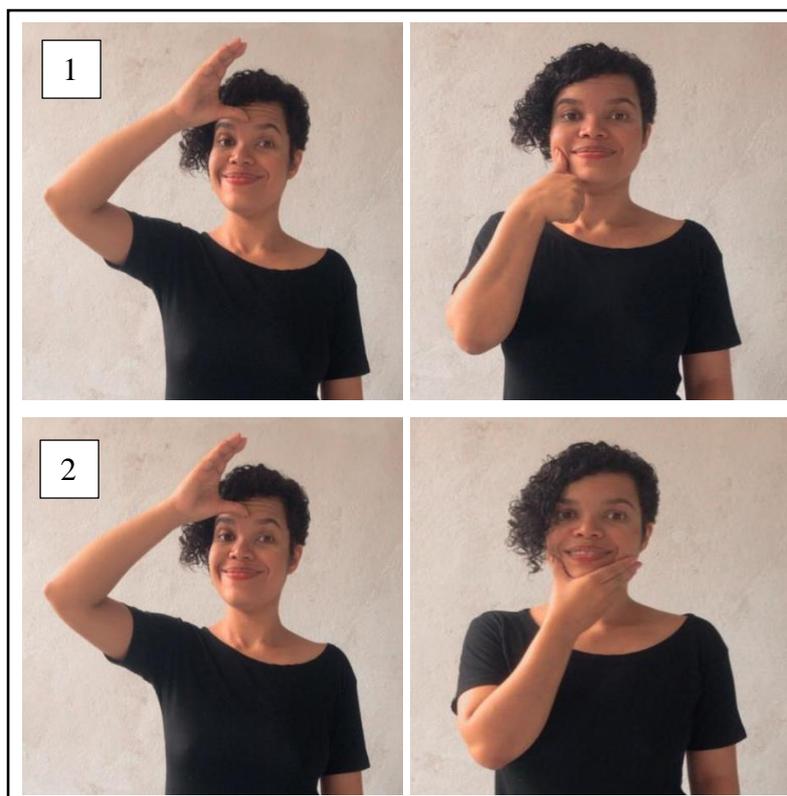


Imagem 14: Tia (Sinal 1) / Tio (Sinal 2)

Fonte: Autoral

c) Adjetivos: são sinais que aparecem na frase logo após o substantivo e, geralmente, não apresentam marcas de gênero (masculino/feminino) ou número (singular/plural), como é o caso dos adjetivos BONITO@ e FEIO@.



Imagem 15: Bonito@ (Sinal 1) / Feio@ (Sinal 2)

Fonte: Autoral

d) Numerais e quantidade: a Libras apresenta regras para os numerais de acordo com a sua especificidade, como podemos observar nas descrições abaixo:

- **Cardinais:** existe um sinal para cada número de 0 a 9, depois são realizadas composições entre esses sinais. Quando deseja-se indicar a quantidade numérica em uma frase, o sinal para quantidade é a mesma representação manual que utilizamos normalmente de 1 a 4, a partir do número quatro usa-se os mesmos sinais da numeração cardinal;

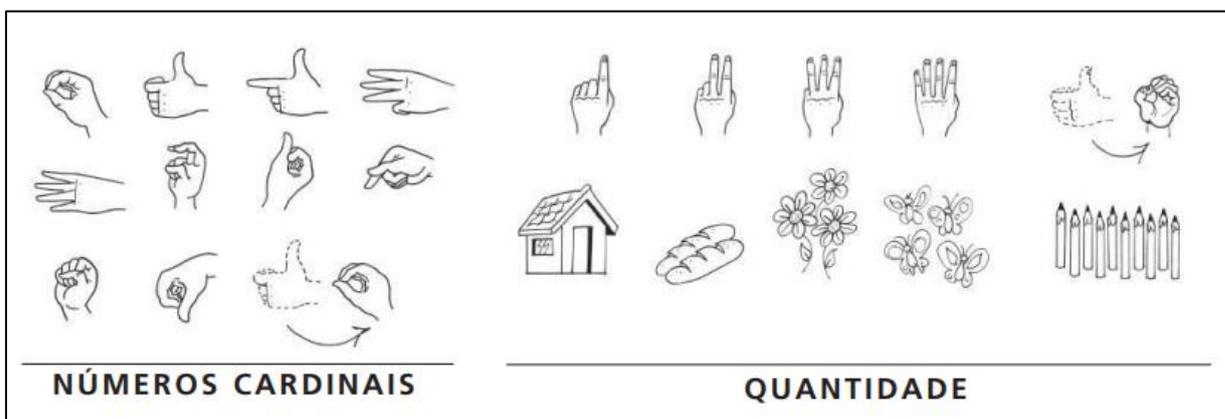


Imagem 16: Números cardinais e quantidade

Fonte: FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: Curso Básico: Livro do estudante.** 8ª edição – Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, p. 43, 2007.

- **Ordinais:** são os mesmos sinais dos cardinais, porém é necessário realizar um movimento de agitação no sinal;
- e) **Formas de plural:** na Libras, o plural é representado através da repetição de sinais, na demonstração da quantidade ou nos classificadores, como no exemplo: DOIS^DIA, TRÊS^SEMANA, MUITO-ANO, entre outros.
- f) **Intensificadores e advérbios de modo:** faz uso da repetição do sinal para intensificar o estado, como por exemplo, na expressão “Comer sem parar”, utiliza-se repetidamente o sinal COMER para representar essa sentença.
- g) **Polissemia:** quando o sinal representa vários significados. Para serem diferenciados é necessário observar o contexto da sentença. Por exemplo: SÁBADO e LARANJA; OCUPADO e NÃO PODE; AÇUCAR, DOCE e GUARDANAPO; SENTAR e CADEIRA.

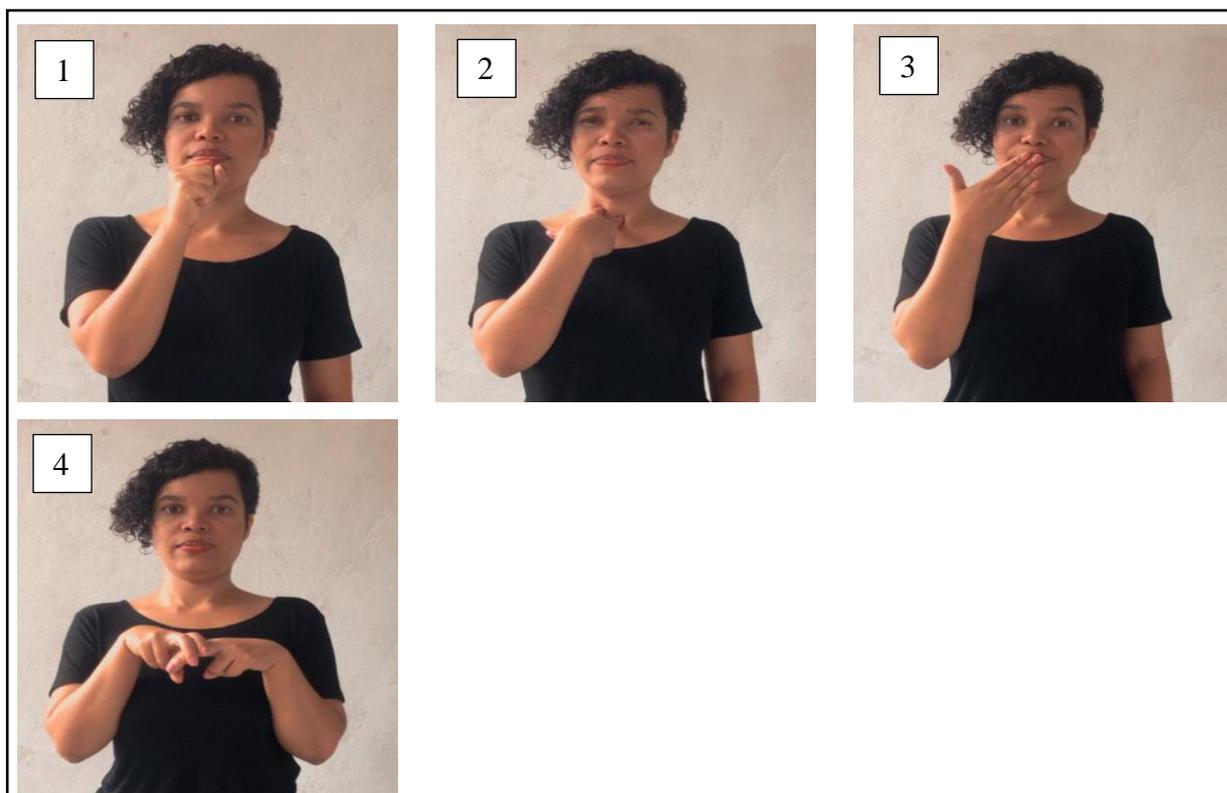


Imagem 17: Sábado e Laranja (Sinal 1) / Não pode e Ocupado (Sinal 2) / Doce, Açúcar e Guardanapo (Sinal 3) / Sentar e Cadeira (Sinal 4)

Fonte: Autoral

i) Soleturação: é realizada com os sinais do alfabeto manual com base na configuração escrita da Língua Portuguesa. A soleturação é utilizada pra representar nomes de pessoas, lugares, rótulos, etc. Também se pode utilizar a soleturação para indicar palavras ou expressões que não apresentam um sinal na Libras.

j) Empréstimos da Língua Portuguesa: Como vimos, existe a possibilidade de utilização da soleturação para representar uma expressão ou palavra que não exista ainda na Libras, mas os sinais emprestados da Língua Portuguesa vão além da soleturação porque, com o tempo, vão sofrendo modificações e se transformando em um sinal particular da Libras, como por exemplo: a palavra “nunca” que na Libras é um sinal soletrado com rapidez (N-U-N-C-A), ou “bar” que o sinal é constituído apenas pelas letras B e R.

4.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo, foram apresentados os principais recursos gramaticais da Libras com relação ao nome, verbo e construção sintática e podemos observar que é uma língua riquíssima em sua estrutura gramatical. A Língua Brasileira de Sinais, como qualquer outra língua, tem seus estudos gramaticais sendo desenvolvido ao longo do tempo e acredita-se que existe muito a ser pesquisado e acrescentado aos materiais canônicos já existentes. Essa questão pode ser observada nos parâmetros da Libras que segundo Strobel e Fernandes (PARANÁ, 1998) eram constituídos de parâmetros maiores (a Configuração da Mão (CM), o Ponto de Articulação (PA) e o Movimento (M)) e os parâmetros menores (Região de Contato, Orientação da mão e Disposição da mão). Porém, em um estudo mais recente já estabeleceu cinco parâmetros (Configuração da(s) mão(s); Ponto de Articulação; Movimento; Orientação/Direcionalidade e Expressão facial e/ou corporal (FELIPE; MONTEIRO, 2006), isto demonstra que a Libras é uma língua viva.

A língua de sinais do Brasil apresenta alguns recursos gramaticais inspirados na Língua Portuguesa, como alguns sinais e o alfabeto manual, sendo utilizado como recurso para a soletração (datilologia) de sinais que ainda não existem na Libras. Os verbos e pronomes são estruturados em um único recurso, ou seja, não se utilizam de uma grande conjugação verbal como é feito na Língua Portuguesa.

5. A REPRESENTAÇÃO DO NOME E OS DETERMINANTES NA LIBRAS

Neste capítulo serão apresentadas as análises dos trechos dos poemas e frases elaborados ao longo da pesquisa. O objetivo é realizar uma descrição de cada texto¹³ que foi exemplificado em Língua Portuguesa no terceiro capítulo, mas agora observar como o funcionamento gramatical é desenvolvido na Libras, a fim de enfatizar as diferenças, mudanças e/ou semelhanças que ocorrem durante o processo de tradução de uma língua para outra (Português – Libras).

Falando em tradução, vale ressaltar que essa pesquisa não tem como objetivo trazer conceitos ou um estudo profundo sobre o processo de tradução do Português para a Libras. No entanto, acreditamos que ao traduzir qualquer texto em outro idioma ocorrem modificações, pois a tradução nunca é literal, ou seja, não traduzimos palavra por palavra, mas o sentido de cada texto. Com isso, seguimos a ideia dos estudos de tradução de Vasconcellos (2010) que utiliza a história da tradução para explicar esse processo tão complexo que é traduzir um texto escrito do Português para uma Língua de sinais.

Assim, enquanto uma língua sinalizada tenta repetir a estrutura de uma língua oral do contexto onde ela é utilizada (por exemplo, a língua portuguesa brasileira), por meio de gestos e sinais que imitam a estrutura da língua oral em questão, uma língua de sinais é uma língua formal e independente, que tem uma estrutura própria. (VASCONCELLOS, 2010, p. 131)

As traduções realizadas neste trabalho respeitaram a estrutura da Língua de Sinais como Língua independente e criativa que é. No entanto, em certas situações a tradução dos textos em Português escrito para a Língua de sinais seguiu a mesma sequência da estrutura da Língua original. Para exposição do material em Libras foi escolhido a apresentação de um conjunto de imagens, que demonstra alguns sinais dos trechos analisados e os vídeos completos foram armazenados virtualmente, e poderão ser acessados através de um link disponibilizado no Apêndice I e também nas legendas de cada imagem.

Foi observado durante as análises que algumas descrições se repetiam e para não ficar cansativo optou-se em organizar os textos segundo as características identificadas através das análises. A primeira característica é a ausência de algumas funções gramaticais, como: artigos, preposições, locuções prepositivas, pronomes e conjugação verbal. A segunda característica é a representação dos pronomes demonstrativos e possessivos em Libras. A terceira e última são as manifestações das diferentes funções dos determinantes.

¹³ Neste capítulo será utilizado termo texto, pois nesta seção não faz uso de frases e sim de excertos de textos, logo, são textos.

Logo após essa investigação nos textos traduzidos para a Libras, será exposto uma análise comparativa entre a Língua de Sinais e a Língua Português, a fim de esclarecer em quais pontos essas duas línguas podem se assemelhar ou diferenciar uma da outra. Com base nessas conclusões podemos considerar as dificuldades e insegurança que o surdo poderá manifestar no momento de produção textual em Língua Portuguesa.

5.1 Análise dos textos em Libras

O primeiro texto exemplificado no terceiro capítulo é o verso do poema “As andorinhas levam o sol na ponta das asas!” de Ronald de Carvalho. Essa oração foi utilizada para apresentar o material de que uma oração é formada, isto é, Sintagma Nominal, Sintagma Verbal e Sintagma Preposicional. Quando ocorre a conversão do texto para Libras (Imagem 18) observamos algumas alterações, como a ausência dos artigos definidos (determinantes), das locuções prepositivas e o sinal “ponta” que é o substantivo. Entretanto, o sinal do nome “ponta” está inserido no classificador (definido no 4º capítulo) “voar” do passarinho, pois esse substantivo não se refere apenas uma “ponta” qualquer, mas a ponta da asa de um pássaro. Uma outra alternativa é realizar a sinalização do “sol” na ponta do sinal “voar” como apresentado na Imagem 20.

Os termos que se mantêm na versão em Libras são “andorinha = pássaro”, “sol”, “levar = juntar” e “asas = voar”. O verbo nessa oração é sinalizado com o sentido de “juntar”, porque significa que as andorinhas estão levando “junto” de si o sol para “iluminar” e como podemos observar o verbo não está conjugado, pois não existe flexão verbal nesta língua. Sendo assim, essa é uma das dificuldades que os alunos surdos poderão apresentar em seus textos escritos.

Um outro ponto a ser destacado é que na Libras existe um sinal específico para “andorinha”, porém não é muito conhecido, por esse motivo optamos pelo recurso que melhor se enquadra neste caso que é o sinal de “pássaro”. No entanto, a ausência deste sinal não compromete a compreensão da informação. Quando há necessidade a comunidade surda pode criar sinais para ampliar o seu vocabulário, a dificuldade está em divulgar no território nacional esse novo sinal. Por essa razão, que no ano de 2020 o Governo Federal lançou a “Plataforma WikiLibras”¹⁴ para armazenar sinais em Libras (dicionário) e divulgar sinais novos que foram recentemente criados.¹⁵

¹⁴ Plataforma WikiLibras disponível em: https://wiki.vlibras.gov.br/?_ga=2.80033943.181858213.1670414634-1055611306.1597950858. Acesso em: 07/12/2022

¹⁵ Notícia disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/09/plataforma-wikilibras-ganha-nova-versao-com-17-mil-sinais-em-libras>. Acesso em: 07/12/2022.

Nesta tradução a única palavra que foi utilizada e que existe nas duas línguas é a palavra “sol”, sendo mais simples de realizar a relação entre ambas. Ressaltamos que na Língua Brasileira de Sinais não existe sinais que representem os conectivos, preposições e determinantes, que não compromete a compreensão da informação, isto demonstra que a Libras não necessita desses recursos gramaticais para informar.

Será observado que durante toda a análise as ausências dos artigos, preposições, locuções prepositivas, pronomes e conjugação verbal serão recorrentes. Por esse motivo, não pontuaremos essas ausências constantemente, apenas quando for necessário, ou quando apresentar uma ligação com uma outra função gramatical que não foi ainda analisada. Sendo assim, na tradução de textos para a Libras teremos a falta dessas categorias gramaticais.



TEXTO 1: “As andorinhas levam o sol na ponta das asas!”

Imagem 18: Verso do poema “Meio-dia” de Ronald de Carvalho em Libras

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase1.mov. Acesso em: 02/11/2022.

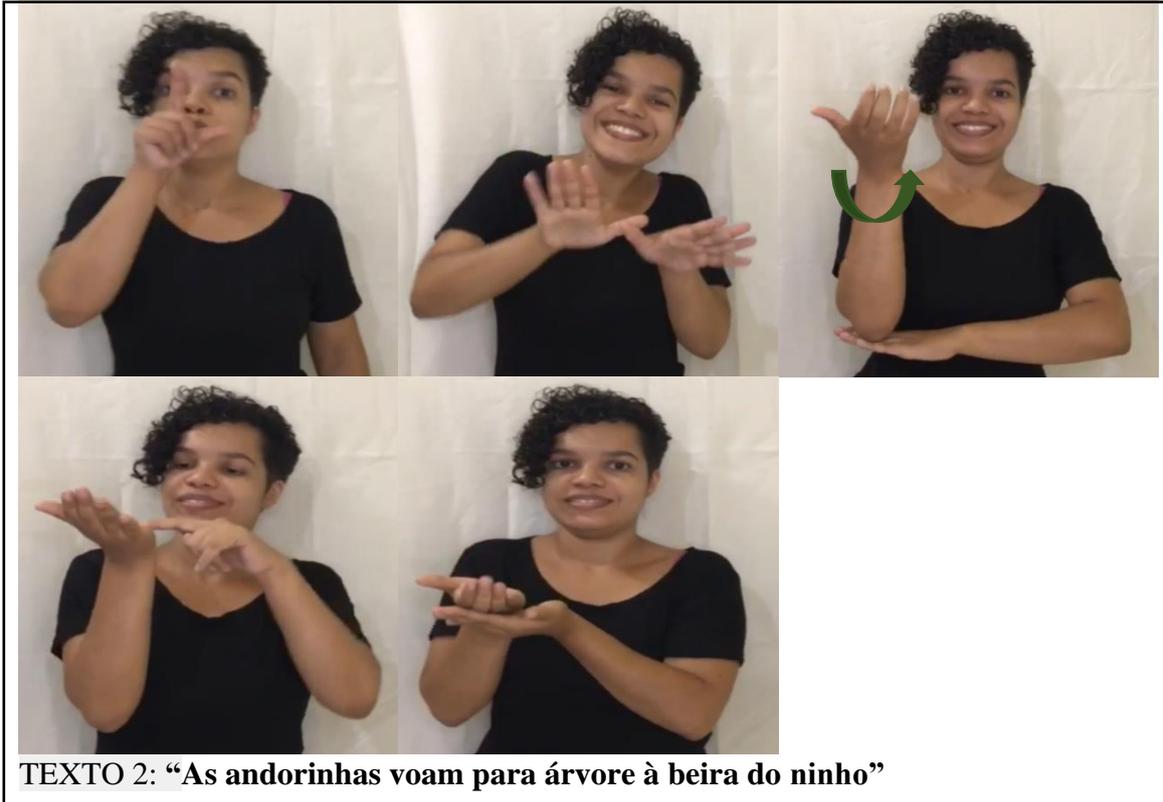
Como foi apresentado no capítulo 3 na Língua Portuguesa podemos criar novas frases através dos recursos de segmentação e substituição de partes do verso. Na Libras, como pode ser observado na Imagem 19, esse recurso também é observado, entretanto podemos perceber a ausência dos determinantes e das preposições, como nos exemplos: “andorinhas voar / andorinhas voar árvore / andorinhas voar árvore beira ninho”.



TEXTO 2: “As andorinhas voam.”



TEXTO 2: “As andorinhas voam para árvore.”



TEXTO 2: “As andorinhas voam para árvore à beira do ninho”

Imagem 19: Modificação 1 do verso do poema "Meio-dia" de Ronald de Carvalho em Libras

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase2.mov . Acesso em: 02/11/2022

Retornando o primeiro verso (As andorinhas levam o sol na ponta das asas!) vamos deslocar o Sintagma Preposicional (na ponta das asas!) para o início e o meio da sentença (Imagem 20), observamos que tanto na Língua Portuguesa como na Libras não ocorre diferença de significado nas orações. Porém na Libras os conectivos não serão sinalizados.



TEXTO 3: “Na ponta das asas, as andorinhas levam o sol. As andorinhas, na ponta das asas, levam o sol. As andorinhas levam o sol na ponta das asas.”

Imagem 20: Modificação 2 do verso do poema “Meio-dia” de Ronald de Carvalho em Libras

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase3.mov . Acesso em: 02/11/2022.

O exemplo apresentado na imagem 21 refere-se a uma composição de frases elaboradas para exemplificar que um mesmo termo pode apresentar diferentes sentidos dependendo do contexto de uso. O termo em destaque é a palavra “imagem”, podemos observar independente do contexto o sinal não se modifica como acontece na Língua Portuguesa escrita. Em outras palavras, essa conversão se manteve próxima a escrita da Língua Portuguesa que utiliza também a mesma palavra, neste caso a diferenciação será feita através do contexto das orações realizado pela leitura.

As frases traduzidas são “Qual a **imagem** que você tem do seu chefe?” (noção – abstrata) e “A **imagem** do artista será emoldurada. (objeto – concreto)”. Na Libras as palavras que apresentam um sinal, são: “Qual”, “imagem”, “você”, “tem”, “Chefe”, “artista” e “emoldurada”.

Neste caso a dificuldade que o aluno surdo pode ter é nos diferentes sentidos da palavra “imagem”. O papel do professor é ajudar o aluno a compreender esses diferentes significados e construir junto a ele formas diferentes de traduzir essa palavra.

Lembrando o que Vasconcellos (2010) nos diz existem duas formas de traduzir as Línguas de sinais. Então, para esse trabalho de diferenciação de sentido de termos que são semelhantes e possuem significados diferentes é necessário utilizar todos os tipos de traduções e diferentes metodologias para que os alunos surdos consigam compreender de forma satisfatória as polissemias existentes na língua.

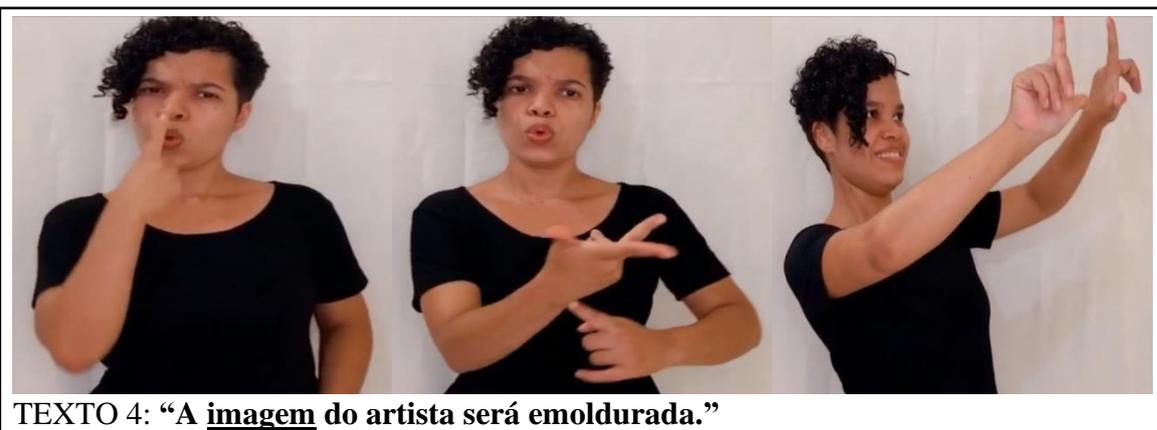


Imagem 21: Diferença do nome concreto e abstrato

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase4.mov . Acesso em: 02/11/2022.

A imagem 22 é composta de dois versos de poemas brasileiros, o primeiro “O menino inventava a poesia...” de Mário Quintana, e o segundo “A onça era sonsa” de Augusto de

Campos. O sintagma nominal desses versos é composto do determinante e nome (substantivo), no caso “O menino” e “A onça”.

Na Língua Portuguesa escrita os artigos definidos e indefinidos são responsáveis pela alteração do sentido do nome. No entanto, na Libras como observado na imagem 22, a ausência desses determinantes que não compromete a informação. Porém, como recurso didático alguns profissionais podem se utilizar do sinal “um” (referente a quantidade) ou a datilologia do termo para referenciar os determinantes, como foi feito na imagem 23 na tradução do artigo indefinido “um”.



Imagem 22: Poema "Biografia" de Mário Quintana / Poema "Criança crionça" de Augusto de Campos em Libras

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase5.mov . Acesso em: 02/11/2022.



TEXTO 6: “**Um menino** inventava a poesia...”



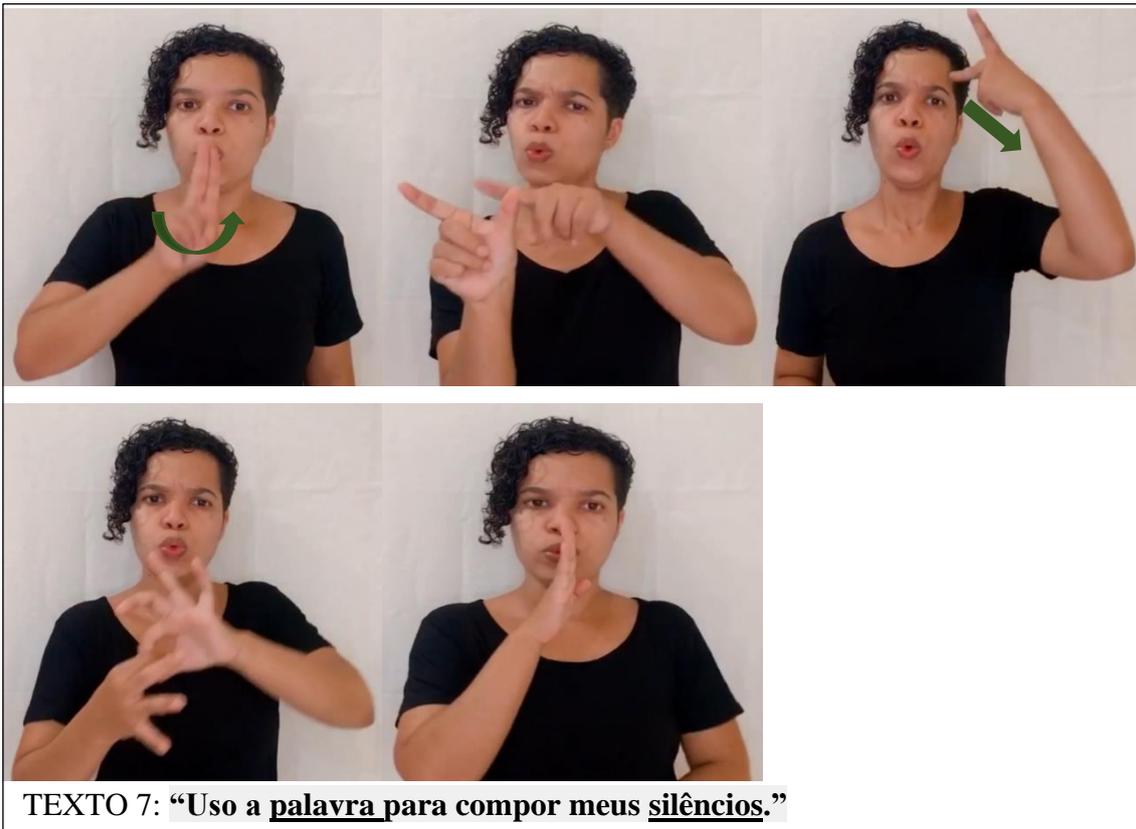
TEXTO 6: “**Uma onça** era sonsa.”

Imagem 23: Idem - Poema "Biografia" de Mário Quintana / Poema "Criança crionça" de Augusto de Campos em Libras

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase6.mov . Acesso em: 02/11/2022.

Na imagem 24, o verso “Uso a palavra para compor meus silêncios” do poeta Manuel de Barros, apresenta duas composições de determinante + nome (substantivo), o primeiro é “a palavra” e o segundo “meus silêncios”.

O pronome “meus” na Libras existe um sinal, todavia em uma interpretação em Língua de sinais não necessariamente precisa acrescentar esse sinal. Se sinalizado, para transmitir a ideia posse que o pronome representa será necessário intensificar com as expressões faciais, corporais, ritmo e o contexto.



TEXTO 7: “Uso a palavra para compor meus silêncios.”

Imagem 24: Verso do poema " O apanhador de desperdício" de Manuel de Barros em Libras

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase7.mov . Acesso em: 02/11/2022.

Já imagem 25, é composta de uma oração “Esta bola é minha, essa é sua e aquela lá deve ser de Bárbara” com três determinantes “esta” (Pronome demonstrativo), “essa” (Pronome demonstrativo e substantivo feminino) e “aquela” (Pronome demonstrativo e substantivo feminino). Na Libras esses determinantes são representados através de sinais direcionais, ou seja, o locutor aponta para o sujeito da ação, demonstrando intensidade nas expressões faciais e corporais, ritmo e posição, para que o interlocutor perceba que são três pessoas diferentes e três bolas diferentes.

Na Libras existe um sinal direcional que pode ser utilizado para representar uma das expressões dêiticas, como os pronomes demonstrativos, utilizadas na Língua Portuguesa, é o que também podemos observar na imagem 26 (que foi desmembrada do vídeo número 10) com o exemplo “Este celular é diferente desse que minha mãe tem.”.



TEXTO 8: “Esta bola é minha, essa é sua e aquela lá deve ser de Bárbara.”

Imagem 25: Sinais direcionais (dêixis)

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase8.mov . Acesso em: 02/11/2022.



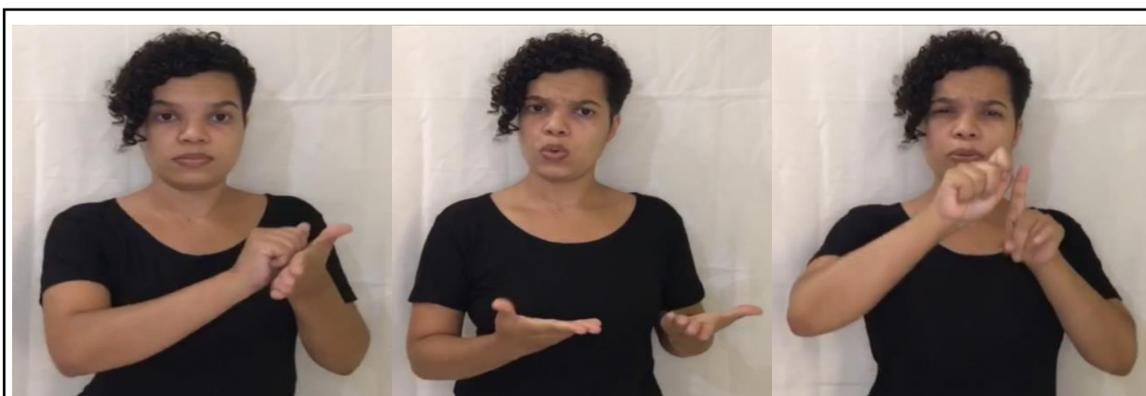
TEXTO 9: “Este celular é diferente desse que minha mãe tem.”

Imagem 26: Dêixis referência ao objeto 2

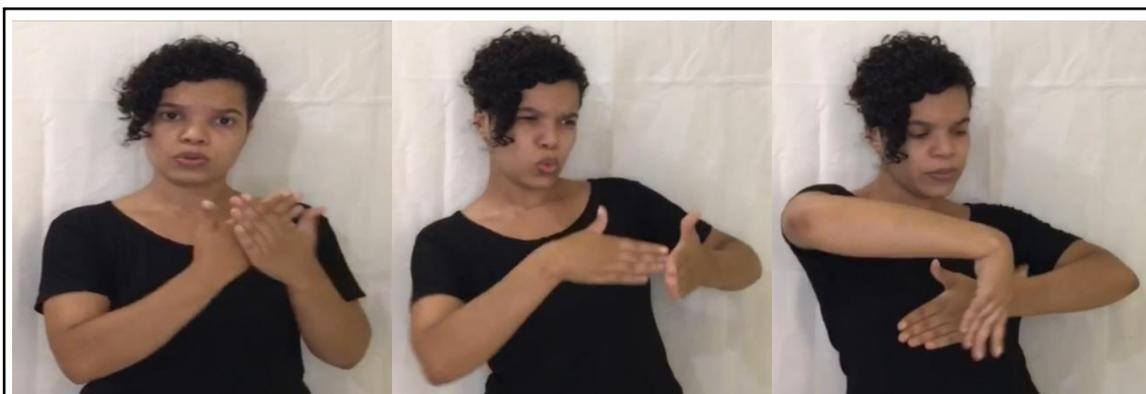
Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase10.mov . Acesso em: 02/11/2022.

A imagem 27 representa duas orações. A primeira “O trabalho não fica pronto hoje, só no **final do mês**”, e a segunda “A escola fica no **final da rua**”, nelas podemos observar, uma importante particularidade da Libras, ou seja, o substantivo “final” que aparece nas duas orações e é sinalizado de formas diferentes. Na primeira faz-se uso do sinal de datilologia (sinal soletrado “F-I-M) já incorporado na Libras como sinal de soletrado, e na segunda um sinal relacionado ao classificador de “final de rua”. Isso demonstra a riqueza e criatividade da Língua de Sinais.

Nessa frase temos a representação das palavras “trabalho”, “não”, “pronto – acabar”, “hoje”, “só”, “final”, “mês”, escola” e “rua”. Nessas frases percebemos que o verbo “ficar” não é sinalizado em nenhuma das duas frases, mas é perceptível que esse verbo está embutido nos substantivos “pronto” e “final”.



TEXTO 10: “O trabalho não fica pronto hoje, só final do mês.”



TEXTO 10: “A escola fica no final da rua.”

Imagem 27: Dêixis referência ao objeto 1

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase9.mov . Acesso em: 02/11/2022.

A próxima imagem (28) com a frase “O celular está aí perto de você e o notebook aqui.” apresenta novamente os sinais direcionais, desta vez como recurso para marcar o local onde os objetos se encontram, demonstrando a versatilidade de utilização desses sinais na tradução em Libras.

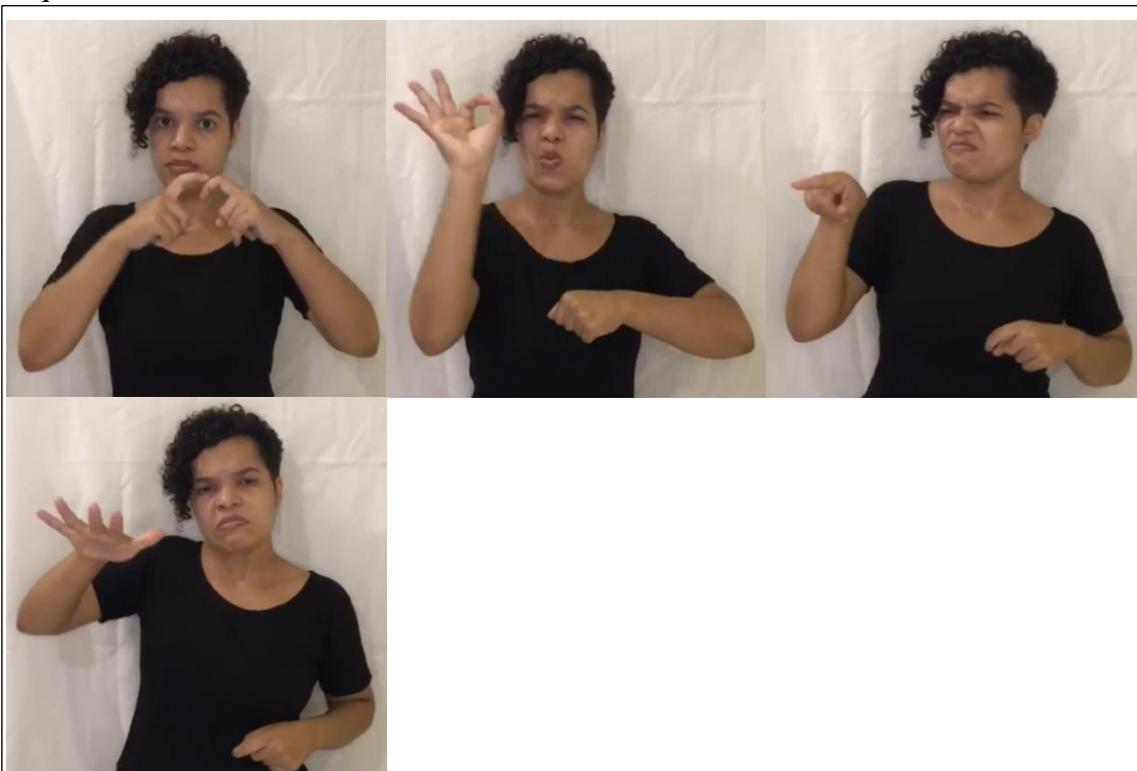


Imagem 28: Dêixis referência ao objeto 2

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase10.mov . Acesso em: 02/11/2022.

Na próxima sequência (imagem 29) exemplificamos como podemos referenciar as anáforas na Língua de sinais. Nesta situação foram utilizados sinais de apontamento (primeira frase da imagem 29) e indicação da posição ordinal de quem foi falado. Observe a frase “Maria e Francisco, médicos, **este** é um ótimo médico, **aquela** não muito.”, na Língua Portuguesa ‘este’ se refere a pessoa mais próxima, que no caso é Francisco, e ‘aquela’ a pessoas mais distante que é Maria. No entanto, a Libras realiza essa referenciação de forma diferente, será utilizado o sinal numérico ordinal para se referir primeiro a pessoa que foi indicada primeiro no caso Maria. Por esse motivo, na tradução em Libras, dá a entender, que o bom médico é Maria e não o contrário. Portanto, para não ocorrer confusões seria necessário realizar a repetição da datilologia dos nomes das pessoas indicadas.

A segunda frase dessa imagem é “Juana saiu. Ela não soube o que aconteceu na festa.”, na tradução em Libras não foi feita a retomada do nome do sujeito, elaborando uma única sequência da frase.



TEXTO 12: “**Maria e Francisco, médicos, este é um ótimo médico, aquela não muito.**”



TEXTO 12: “**Juana saiu. Ela não soube o que aconteceu na festa.**”

Imagem 29: Anáfora retomada de ideia

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase11.mov . Acesso em: 02/11/2022.

No Verso da imagem 30 é “A água é **falsa**, a água é **boa**” do “Poema do nadador” de Jorge de Lima. Em Língua Portuguesa analisamos a função determinante adjetiva, e que também está presente na Libras nos sinais “falsa” e “boa”, essa função é bem representada na Libras, pois é apenas uma questão de ampliação vocabular, ou seja, se o adjetivo tiver um sinal poderá ser indicado perfeitamente sem prejuízos de comunicação.



TEXTO 13: “A água é falsa, a água é boa.”

Imagem 30: Verso do “Poema do nadador” de Jorge de Lima.

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase12.mov . Acesso em: 02/11/2022.

Na imagem 31 temos mais dois versos do poema anteriormente citado, diz que “A água é **mansa**, a água é doída, / aqui é **fria**, ali é **morna**”. Nesses versos é observado a função quantificadora na gramática do Português, onde é responsável em especificar o objeto, neste caso “a água” afirmando todas as características da água (mansa, fria e morna), a mesma observação que foi realizada anteriormente, se tiver sinal para o termo não ocasiona nenhum prejuízo na tradução de uma língua para outra.



TEXTO 14: “A água é mansa, a água é doida, aqui é fria, ali é morna,”

Imagem 31: Verso do “Poema do nadador” de Jorge de Lima.

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase13.mov . Acesso em: 02/11/2022.

Na imagem 32 representa a tradução para Libras do poema de Arnaldo Antunes intitulado “Tudo”. Em Português observamos a função quantificadora aberta, pois não conseguimos mensurar a quantidade específica desse “tudo” ou “todas as coisas”. Pode ser analisado que existe na Libras todas as formas de sinais adjetivos ou classificadores e a informação é passada de forma completa sem prejuízos de compreensão do conteúdo do poema.



TEXTO 15: “Todas as coisas do mundo não cabem numa ideia. Mas tudo cabe numa palavra, nesta palavra tudo.”

Imagem 32: Poema de Arnaldo Antunes “Tudo”.

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase14.mov . Acesso em: 02/11/2022.

Na imagem 33 em Língua Portuguesa observamos a função quantificadora fechada, pois são numerais que podemos saber a quantidade exata, no verso “Os dois estavam felizes”. A Libras tem como representar essa função pois existe o sinal de “dois” (vocabulário).



TEXTO 16: “Os dois estavam felizes,”

Imagem 33: Verso do poema “A serra do rola-moça” de Mário de Andrade.

Fonte: Autoral. Disponível em: https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/anexo1_frase15.mov . Acesso em: 02/11/2022.

5.1.1 Resumo da análise dos textos em Língua Portuguesa e Libras

MATERIAL	Propriedades encontradas em LP	Propriedades encontradas em Libras
TEXTO 1	<ul style="list-style-type: none"> Estrutura da Oração: <ul style="list-style-type: none"> - Sintagma nominal; - Sintagma verbal; - Sintagma preposicional. 	<ul style="list-style-type: none"> NÃO - tem a Estrutura da Oração da LP Ausência: <ul style="list-style-type: none"> - Artigos definidos (determinantes); - Locuções prepositivas; - Sinal “ponta”; - Conjugação verbal.
TEXTO 2	<ul style="list-style-type: none"> Segmentação; Substituição. 	<ul style="list-style-type: none"> SIM - tem uma Segmentação e Substituição da LP Ausência: <ul style="list-style-type: none"> -Artigo definido (determinantes); - Preposição; - Conjugação verbal.
TEXTO 3	<ul style="list-style-type: none"> Permanência de sentido: <ul style="list-style-type: none"> - Mudança de posição do Sintagma preposicional. 	<ul style="list-style-type: none"> SIM - Permanência de sentido da LP Ausência: <ul style="list-style-type: none"> -Artigo definido (determinantes); - Locuções prepositivas; - Conjugação verbal.
TEXTO 4	<ul style="list-style-type: none"> Classificação do nome: <ul style="list-style-type: none"> - Abstrato; - Concreto. 	<ul style="list-style-type: none"> NÃO - a classificação do nome é pelo contexto Ausência: <ul style="list-style-type: none"> - Artigo definido (determinantes);

		<ul style="list-style-type: none"> - Preposições; - Locuções prepositivas; - Pronome possessivo.
TEXTO 5	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de sentido: <ul style="list-style-type: none"> - Artigo definido masculino; - Artigo definido feminino. 	<ul style="list-style-type: none"> • NÃO – mudança de sentido, pois não existe na Libras • Ausência: <ul style="list-style-type: none"> - Artigos definidos masculino e feminino (determinantes).
TEXTO 6	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de sentido: <ul style="list-style-type: none"> - Artigo indefinido masculino; -Artigo indefinido feminino. 	<ul style="list-style-type: none"> • NÃO – mudança de sentido, pois não existe na Libras • Ausência: <ul style="list-style-type: none"> - Artigos indefinidos masculino e feminino (determinantes).
TEXTO 7	<ul style="list-style-type: none"> • Determinantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • NÃO – tem a presença de determinantes • Ausência: <ul style="list-style-type: none"> - Artigo definido; - Pronome.
TEXTO 8/9	<ul style="list-style-type: none"> • Função determinante: [F (def)] 	<ul style="list-style-type: none"> • NÃO – tem a presença de determinantes, porém a estrutura da Libras possui a [F (def)] pelos sinais direcionais. • Ausência: <ul style="list-style-type: none"> - Verbo de ligação; - Pronome; - Preposição.
TEXTO 10	<ul style="list-style-type: none"> • Função determinante: <ul style="list-style-type: none"> - Dêixis. 	<ul style="list-style-type: none"> • NÃO – tem a presença de determinantes, porém a estrutura da Libras possui a [F (def)] e diferença de sinalizar F-I-M. • Ausência: <ul style="list-style-type: none"> - Artigo definido; - Locução prepositiva.
TEXTO 11	<ul style="list-style-type: none"> • Função determinante: <ul style="list-style-type: none"> - Dêixis. 	<ul style="list-style-type: none"> • NÃO – tem a presença de determinantes, porém a estrutura da Libras possui a [F (def)] pelos sinais direcionais. • Ausência: <ul style="list-style-type: none"> - Verbo de ligação; - Artigo definido.
TEXTO 12	<ul style="list-style-type: none"> • Função determinante: <ul style="list-style-type: none"> - Anáfora. 	<ul style="list-style-type: none"> • NÃO – tem a presença de determinantes, porém a estrutura da Libras possui a [F (def)] é necessário retomar ao nome, através da datilologia. • Ausência:

		<ul style="list-style-type: none"> - Verbo de ligação; - Artigo definido.
TEXTO 13	<ul style="list-style-type: none"> • Função adjetiva: [F (adj.)] 	<ul style="list-style-type: none"> • SIM – tem [F (adj.)] • Ausência: - Artigo definido; - Verbo de ligação.
TEXTO 14	<ul style="list-style-type: none"> • Função quantificadora: [F (quant.)] 	<ul style="list-style-type: none"> • SIM – tem [F (Quant.)] • Ausência: - Verbo de ligação; - Artigo definido.
TEXTO 15	<ul style="list-style-type: none"> • Função quantificadora: - Quantificador aberto. 	<ul style="list-style-type: none"> • SIM – tem [F (Quant.)] • Ausência: - Artigo definido; - Locução prepositiva.
TEXTO 16	<ul style="list-style-type: none"> • Função quantificadora: - Quantificador fechado. 	<ul style="list-style-type: none"> • SIM – tem [F (Quant.)] • Ausência: - Artigo definido; - Conjugação do verbo.

Tabela 1: Resumo das análises Português – Libras.

Fonte: Autoral

5.2 Análise comparativa do nome no Português escrito e na LIBRAS

Nas análises realizadas na seção anterior podemos observar algumas semelhanças e diferenças na representação do nome na Língua Portuguesa e na Libras. As semelhanças são que tanto no Português como na Libras existe a marcação do nome (substantivo) e dos adjetivos com um ou mais sinais para referencia-los, e também a Libras segue uma sequência parecida a ordem das palavras que são escritas em Português.

Por essa razão, é que muitos alunos surdos poderão conseguir escrever uma frase até próxima a lógica da Língua Portuguesa, mas com a falta dos conectivos que interligam os elementos da oração e que faz o texto ficar sem coesão. Outra dificuldade é a conjugação verbal e os verbos de ligação que não são estruturados na Libras e consequentemente não apareceram na escrita do Português como segunda língua.

As preposições, as locuções prepositivas e os determinantes, principalmente os artigos definidos e indefinidos não apresentam marcação na Libras, entretanto a informação que desejar transmitir em Libras é apresentada de forma completa. Neste caso, o importante é saber que na Libras não é a ausência do conectivo que deve ser analisado, mas é se essa língua é capaz de transmitir a informação de forma clara, objetiva, direta e completa.

Na Libras o surdo passa a ideia da frase sem necessidade da preposição. Com isso, podemos listar alguns pontos:

1) Não existe prejuízo na comunicação em Libras se tiver falta do conectivo e artigo, mas pode ter prejuízo na formação semântica do texto em Língua Portuguesa.

2) O surdo não sabe onde inserir os conectivos (preposição, determinantes...), então, esse conhecimento deve ser ensinado pelo professor que deve ensinar dentro da Libras como é o funcionamento desses conectivos.

3) No detalhamento fino do nome existe uma oscilação, em alguns momentos utiliza em outros não, ou seja, na marcação dos pronomes demonstrativos, em algumas traduções os sinais direcionais fazem a retomada e detalhamento do nome, mas em outros pode confundir a ordem das referências, como é o caso do “este” e “aquela”, o primeiro sempre faz referência a pessoa mais próxima e o segundo mais distante, porém na Libras pode indicar através dos sinais numéricos ordinais e o primeiro não é o que está mais próximo, mas o que foi falado primeiro, ocasionando uma confusão na hora da referenciação.

Com essas análises podemos concluir que o professor terá que ensinar ao aluno surdo a função prática dos artigos definidos e indefinidos, as locuções prepositivas (determinantes) e as conjugações verbais. E a diferenciação do artigo indefinido “um” para o numeral “um” com função de quantidade. E também, as diferentes formas de referenciar o nome, através dos pronomes demonstrativos, de forma que não confunda os sujeitos a serem referenciados. Uma estratégia e possibilidade de ensino, neste caso, é mostrar dentro do texto do aluno surdo, que para uma frase ter sentido completo no Português é necessário apresentar, determinantes, pronomes, preposições e entre outros recursos gramaticais que auxiliam na coesão e clareza do texto.

5.3 Síntese do capítulo

Neste capítulo foi apresentado as análises dos textos exemplificados em Língua Portuguesa para a Libras, e teve o objetivo de realizar uma análise comparativa entre as duas línguas (Português e Libras) para conhecermos suas diferenças e semelhanças.

As traduções tiveram como prioridade o respeito pela Língua de sinais em respeitar sua estrutura e seu modo de expressar as frases e orações e não realizar uma tradução de sinais sinalizados, no entanto em algumas frases a tradução se aproximava muito a estrutura do Português e ficou bem parecido com sinais sinalizados.

Ao longo das análises era nítido que na Libras existia uma ausência de sinais que representasse os determinantes, os pronomes, as preposições, locuções prepositivas e os verbos de ligação ou não. E outra característica observada é que a Libras consegue representar de forma eficaz as dêixis, anáforas e todas as funções dos determinantes analisadas nesta pesquisa.

Com isso, esse capítulo conclui que mesmo com a ausência de alguns conectivos a Libras consegue transmitir de forma clara a informação sem problemas de compreensão, ou seja, esses conectivos não fazem falta na Libras, mas no Português sim e é dever do professor ensinar ao aluno surdos a função que cada conectivo exerce dentro da oração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação iniciam com a base que estruturou boa parte da presente pesquisa que foi a experiência acadêmica e a formação profissional. Se essa investigação chega, não ao fim, mas a conclusão de um ciclo de um grande percurso é porque teve um ponto de partida. O ponto de partida foi os projetos de pesquisa de extensão e iniciação à docência.

O curso de Língua Portuguesa como segunda Língua para surdos foi o projeto que proporcionou acesso aos textos escritos por alunos surdos em Língua Portuguesa como segunda Língua. Com a observação desse material percebi a particularidade desses escritos e iniciou a saga de compreender por que alunos surdos usuários da Libras escreve textos em Língua Portuguesa com tantos desvios na norma culta da estrutura gramatical?

Para compreender esses textos foi necessária uma longa caminhada. O primeiro percurso foi descrever o funcionamento da estrutura gramatical da Língua Portuguesa e da Libras. E o segundo analisar o que existe de diferente ou semelhantes nessas duas línguas e tentar compreendê-las melhor. Acredito que essas informações são importantes para a reflexão de estratégias e possibilidades do grande desafio que é dos professores e professoras de ensinar o Português para alunos surdos como segunda língua e os mesmos aprenderem de forma sólida.

Nesta pesquisa percebemos que o maior desafio é fazer o aluno surdo tornar-se escritor. Essa tarefa não é realizada somente pelos professores e professoras, mas é um objetivo comum da instituição escolar e das políticas públicas de inclusão que infelizmente vem tentando realizar um trabalho com qualidade, mas sem sucesso prático.

Tornar o aluno surdo escritor e aceito pela comunidade acadêmica e escolar não é uma tarefa fácil e não existe uma fórmula mágica ou receita pronta para o fazer. Então, a única saída para esse problema social é a capacitação profissional e as investigações científico-acadêmica. Com base nesta problemática, que essa investigação foi estruturada, para trazer uma reflexão sobre a escrita do aluno surdo profundo usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras) que estejam cursando os seus estudos em uma instituição escolar com o intuito de aprender a Língua Portuguesa como segunda língua.

Essa investigação não teve o intuito de trazer metodologias e didáticas para o ensino e aprendizagem do Português como segunda língua, pois seria uma forma de apresentar uma fórmula mágica que não se enquadra na realidade da educação de surdos em todo o território brasileiro. Porém, priorizamos na discussão e reflexão do que existe de diferente e/ou

semelhante nas línguas em questão (Português e a Libras) e que possa contribuir para processo de ensino e de aprendizagem da escrita como segunda língua.

O objetivo geral dessa pesquisa teve a pretensão de analisar a ocorrência de semelhanças e/ou diferenças na representação mental do nome na Língua Portuguesa escrita e na Libras. E observamos que essas línguas apresentam tanto semelhanças como diferenças e essas características influenciam o processo de escrita dos alunos surdos. Com esse objetivo essa pesquisa pretende oferecer para professores, professoras e instituição escolar recursos comparativos dessas línguas para melhor analisar a sua estrutura e avaliar os escritos surdos.

Para chegarmos as considerações finais precisamos percorrer um longo caminho, que pretendia realizar uma descrição do funcionamento lógico-estrutural da representação do nome na Língua Portuguesa escrita, que foi apresentado toda a estrutura gramatical que está em torno do nome (substantivo), como os seus determinantes e suas funções. E também descrever o funcionamento lógico-estrutural da representação do nome na Libras; para enfim, comparar se as estruturas das línguas descritas (Português e Libras) são análogas ou divergem entre si.

Percebemos que a Libras não tem sinais para referenciar alguns conectivos, como: artigos, preposições, locuções prepositivas, verbo de ligação e conjugação verbal. Porém, essa falta de recurso não prejudica em nada a compreensão e transmissão da informação da frase. Entretanto, a falta de sinais na Libras que represente os conectivos em Língua Portuguesa dificulta os alunos surdos ter a noção de como utilizar esses elementos na escrita de segunda língua se não existe em sua primeira língua. É neste ponto que a função do professor e a professora entra em ação para ensinar ao aluno surdo a existência destes conectivos e suas funções no texto escrito.

Outro ponto, é que a Libras tem recurso para sinalizar os pronomes demonstrativos, através dos sinais direcionais. É necessário tomar cuidado no momento de ordenar as pessoas ou objetos que serão referenciados, para não confundir as ordens que os termos aparecem na frase. Todas essas características que falta na Libras deve ser minuciosamente ensinada para o aluno surdo com base em sua primeira língua.

Os determinantes não são sinalizados na Libras, como é representado na frase em Português que apresenta os artigos definidos ‘a, o, os, as’ ou artigos indefinidos ‘um, uns, uma, umas’. Esse recurso gramatical não fará nenhuma diferença na tradução em Libras, ou seja, não terá a função de particularizar ou generalizar o nome, pois não é característico da Libras fazer uso desses conectivos, a não ser que dentro da frase sinalize o nome do sujeito para particularizar ou não.

Ao contrário dos determinantes que não é sinalizado na Libras. As funções determinantes (função determinante, adjetiva, quantificadora aberta e fechada) são inseridas nas traduções, pois a questão maior é a ampliação de vocabulário, tendo o sinal é muito simples sinalizar adjetivos e as quantidades. Entretanto, as informações são transmitidas por completo independente da presença ou ausência desses determinantes.

Essa investigação teve a pretensão de oferecer um material que auxiliasse os professores e professoras nos desafios gramaticais que são identificados nos textos dos alunos surdos. É de grande importância ter um recurso que ajude a visualizar os erros e marcas da Libras no texto do aluno surdo, pois a principal dificuldades dos educadores é a identificar esses aspectos e depois realizar as devidas intervenções. Com isso, inspirar esses professores e professoras para elaborarem estratégias de ensino e de aprendizagem para alunos surdos identificarem e saberem utilizar os elementos gramaticais que não existe na Libras e que faz toda a diferença na escrita do texto em Língua Portuguesa como segunda língua.

A pretensão futura é de ampliar essa investigação com uma pesquisa com base nos próprios textos dos alunos surdos com o objetivo de ampliar estratégias e possibilidades de ensino e de aprendizagem do Português para surdos como segunda língua. A principal ideia é a elaboração de uma sequência de didática que sirva de inspiração para os professores, professoras e escola frente aos desafios dos textos escritos em Língua Portuguesa para alunos surdos como segunda língua.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Da Interpretação**. Tradução José Veríssimo Teixeira da Mata. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp. 2013.

BAKER, Anne. Sign languages as natural languages. In: _____, et al. **The linguistics of sign languages: An introduction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. p. 1 – 24.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992**. Direitos Cíveis e Políticos - Promulgação. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08/06/2022

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 08/06/2022

BRUNER, Jerome. **Realidade mental mundos possíveis**. Tradução Marcos A. G. Domingues – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno: identidade: perspectivas etnográficas**. [Livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática: do português contemporâneo**. Editora Lexikon, 7ª edição, 2017.

DUBOIS-CHARLIER, Françoise (1977 [1975]). **Bases de análise linguística**. Trad. Port.: Coimbra, Almeida.

FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em contexto: Curso Básico: Livro do professor**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 6ª edição, p. 448, 2006.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: Curso Básico: Livro do estudante**. 8ª edição – Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FREITAS, Horácio Rolim. **Princípios de morfologia**. Rio: Presença. 1981.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUARINELO, Ana Cristina. **O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

GUARINELO, Ana Cristina; MASSI, Giselle; BERBERIAN, Ana Paula. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.205-218. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/nDTtfygsmvjHHyhJhKnD3Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12/06/2022

LEBEDEFF, Tatiana. Família e surdez: algumas considerações sobre o impacto do diagnóstico e a necessidade de orientação. **Revista Educação Especial**. Edição: 2012 - Nº 17. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5197>. Acesso em: 12/02/2023

LIMA, Ezer Wellington Gomes; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Escola e surdez: o que dizem professores e pais a respeito? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-234, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6647/pdf>. Acesso em: 08/06/2022

LIMA, Ezer Wellington Gomes. **O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos**. 2020. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida. **A escrita alfabética, sua natureza e representação**: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação. 2013. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MACHADO, M.L.; LOPES, P.C. O lugar das multimídias contemporâneas nos processos de formação de leitores e produtores de escrita. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, v.48, p.149-167, 2016. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC48Maria.pdf>. Acesso em: 12/02/2012.

M.MERLEAU.PONTY. **O visível e o invisível**. 2ª edição. Editora Perspectiva S.A. 1984.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8º ed., 2ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2021. (coleção Repensando a Língua Portuguesa)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução 47/135**. Declaração sobre os direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, 1993. Disponível em: <https://undocs.org/en/A/RES/47/135>. Acesso em: 19/11/2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Elaborado por Karin Lilian Strobel e Sueli Fernandes Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial nº 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhGRBsPD4mvSjy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13/07/2022

QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição das línguas de sinais. In: _____; STUMPF, Marianne Rossi (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Editora Companhia de Bolso (edição de bolso). 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. Ed. 27, São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHÖPKE, Regina. **Dicionário filosófico: conceito fundamentais**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Sintaxe-semântica os determinantes portugueses**. 1984. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 1984.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *D.E.L.T.A.*, 23:1, p. 45-70, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/cpXkXxhryyentJ7zNFzdVkm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08/06/2022.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3z3mvQFqNNSCdvhcZtvjZMw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08/06/2022

SENNA, Luiz Antônio Gomes. Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea. In: _____ (Org.). **Letramento: princípios e processos**. p. 11-70. Curitiba: Ibplex, 2009.

SENN, Luiz Antonio Gomes. **Teoria geral de classes de palavras, volume 1**. Curitiba: Ibplex, 2011. (Coleção complexidade lexical e teoria de classes de palavras).

SENN, Luiz Antonio Gomes. Psicolinguística aplicada ao letramento. In: GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Psicolinguística e letramento**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
SENN, Luiz Antônio Gomes. **O projeto de pesquisa na formação de professores: uma introdução à metodologia da pesquisa em educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: KDP (Kindle Direct Publishing), 2016.

SENN, Luiz Antônio Gomes. Processamento da fala, mente humana e letramento. In: _____ (Org.). **Fundamentos da linguagem na Educação**. p. 273-284. Curitiba: Appris, 2019.

SENN, Luiz Antônio Gomes. Bilinguismo cultural: da linguística à agenda de estudos em educação inclusiva. In: _____ (Org.). **Bilinguismo cultural: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira**. p. 15-36. 1.ed. Curitiba: Appris, 2021.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (Org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 1** [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Tradução e interpretação de língua de sinais (tils) na pós-graduação: a afiliação ao campo disciplinar “estudos da tradução”. **Cadernos e Tradução**, v. 2 n. 26, (p. 119 – 143), 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p119/14226>. Acesso em: 07/12/2022

VIGOTSKI, Lev Semenovich (1869-1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2º edição, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861 – 870, dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22/07/2022

VIGOTSKI, L. S. **Sete Aulas de L. S. Vigotski Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

APÊNDICE I

Vídeos completos dos textos em LIBRAS

Disponível em:

https://www.senna.pro.br/moodle/textos/carvalho/carvalho_2022_apendice_1_new.pptx.

Acesso em: 07/12/2022

Programa de Pós-Graduação em Educação - UERJ
Apêndice eletrônico I - Dissertação de Mestrado – Jéssica Ferreira de Carvalho

Representação da Categoria dos Determinantes em LIBRAS
Selecione um texto para assistir em vídeo a versão em Libras

<p>Texto 1 As andorinhas levam o sol na ponta das asas.</p>	<p>Texto 6 3) Um <u>menino</u> inventava a poesia... 4) Uma <u>onça</u> era sonsa</p>	<p>Texto 11 Maria e Francisco, médicos, este um ótimo médico, aquela não muito. Juana saiu. Ela não soube o que aconteceu na festa.</p>
<p>Texto 2 As andorinhas { voam. voam para a árvore voam para a árvore à beira do ninho.</p>	<p>Texto 7 Uso a palavra para compor meus silêncios.</p>	<p>Texto 12 A água é <u>falsa</u>, a água é <u>boa</u>.</p>
<p>Texto 3 Na ponta das asas, as andorinhas levam o sol. As andorinhas, na ponta das asas, levam o sol. As andorinhas levam o sol na ponta das asas.</p>	<p>Texto 8 Esta bola é minha, essa é sua e aquela deve ser de Bárbara.</p>	<p>Texto 13 "A água é <u>mansa</u>, a água é <u>dóida</u>, aqui é <u>fria</u>, ali é <u>morna</u>."</p>
<p>Texto 4 Qual a imagem que você tem do seu chefe? A imagem do artista será emoldurada.</p>	<p>Texto 9 O trabalho não fica pronto hoje, só no final do mês / A escola fica no final da rua.</p>	<p>Texto 14 "Todas as coisas do nosso mundo não cabem numa ideia. Mas <u>tudo</u> cabe numa palavra, nesta palavra tudo."</p>
<p>Texto 5 O/Um menino inventava a poesia... A/Uma onça era sonsa.</p>	<p>Texto 10 Este celular é diferente desse que minha mãe tem. O celular está aí perto de você e o notebook aqui.</p>	<p>Texto 15 "Os <u>dois</u> estavam felizes."</p>